



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**LEONARDO CAPPI MANZINI**

**A ESCOLA DE TODOS E DE CADA UM:  
Adolescência — mudanças e singularizações**

**Porto Velho - RO**

**2015**

**LEONARDO CAPPI MANZINI**

**A ESCOLA DE TODOS E DE CADA UM:**  
Adolescência — mudanças e singularizações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Porto Velho - RO**

**2015**

© by **Leonardo Cappi Manzini**, 2015. AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE ESTUDO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

M296e

Manzini, Leonardo Cappi.

A escola de todos e de cada um: adolescência, mudanças e singularizações / Leonardo Cappi Manzini . - Porto Velho, Rondônia, 2015. 139f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martinês.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

1. Psicologia - identidades. 2. Adolescência - singularidades.  
3. Adolescentes - escola. I. Martinês, Elizabeth A. Leonel de Moraes.  
II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU:159.922.8

**Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579**

**LEONARDO CAPPI MANZINI**

**A ESCOLA DE TODOS E DE CADA UM:  
Adolescência — mudanças e singularizações**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, apresentada aos 17 dias do mês de julho do ano de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines  
(Presidente – Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UNIR

---

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
(Membro Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UNIR

---

Profa. Dra. Maria do Horto Salles Tiellet  
(Membro Externo)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT

Aprovada em: 17/07/2015.

*Às minhas filhas Lunna e Valentina; aos meus pais, irmãos(as) e familiares.*

*Aos (às) amigos(as) da travessia, ontem e hoje.*

*Aos adolescentes e àqueles que decidiram falar, contar, entender, dançar, viver, sorrir, escutar...*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à minha estimada orientadora Elizabeth A. L.M. Martines pela paciência, abertura e encaminhamentos precisos durante as etapas da pesquisa. Do mesmo modo, agradeço aos(às) professores(as) do programa de mestrado em psicologia da Universidade Federal de Rondônia (MAPSI-UNIR) pela dedicação, comprometimento e leveza — profundamente grato.*

*Agradeço aos meus pais, Hélio Manzini pela força e inspiração, e especialmente a Lígia Cappi Manzini, mãe, professora, inventora e pesquisadora da educação, interlocutora cuja experiência me possibilitou vislumbrar paisagens interessantes e necessárias. Minha gratidão eterna.*

*Agradeço às professoras Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Maria do Horto Salles Tiellet, membros da banca avaliadora por aceitarem o convite e pela disposição demonstrada. Ambas estiveram presentes e acompanharam muito minha caminhada. A elas meu inestimável carinho e admiração.*

*Agradeço aos meus/minhas amigos(as) e colegas do mestrado pelos momentos alegres e descontraídos, por partilharem das mesmas angústias e desafios. Obrigado a todos(as), especialmente a Suzana, Régis, Gisele, Rosimeire, Lucilene, Luciano, pelas inúmeras caronas, indo e voltando ao campus da UNIR.*

*Agradeço a Luana Garcia de Oliveira, mãe de Valentina, por compartilhar comigo como pôde, dessa travessia difícil, das viagens, dores e sabores que o mestrado exigiu. Meu reconhecimento.*

*Agradeço aos meus colegas de trabalho em Rio Branco, no Acre, por acreditarem e apoiarem como puderam meu momento. Sou grato a todos(as).*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
Fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
Como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
(Manuel de Barros)*

MANZINI, Leonardo Cappi. *A Escola de todos e de cada um: adolescência — mudanças e singularizações*. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as relações entre a adolescência e a escola, em um contexto que se mostra complexo e problemático evidenciado por índices educacionais e sociais negativos comprometendo o futuro dos vinte e um milhões de jovens brasileiros. O objetivo é compreender a relação entre a escola e a construção da identidade/singularidade de adolescentes de uma escola pública estadual do município de Cacoal/RO. A escola foi indicada pela Secretaria Estadual de Educação que concedeu a autorização. A pesquisa é de cunho qualitativo através de entrevista realizada com nove sujeitos/adolescentes do ensino Fundamental e Médio, entre 12 e 16 anos de idade, devidamente autorizada por seus pais ou responsáveis. O discurso dos adolescentes é analisado com base no dispositivo analítico construído com teorias da pós-modernidade. Constatamos que há uma multiplicidade de relações que se manifestam na construção da singularidade desses adolescentes e a escola passa a ser um lugar de destaque para muitos deles, pois, grande parte das vivências sociais e pessoais de nossos sujeitos acontece no entorno e na escola. A escola torna-se um cenário onde se desenvolvem muitas relações, tais como: as identificações, o reconhecimento, o pertencimento e a diferença. As mudanças sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas perpassam as significações, as identidades e os modos de subjetivação e singularização desses sujeitos, sem anular a força das tradições e das forças locais em que esses jovens se desenvolvem. Considerando-se os achados deste estudo, os adolescentes do município de Cacoal-RO, situados no contexto desta pesquisa, lidam de modo singular com as forças sociais vigentes, em uma escola que é de todos, mas se manifesta de forma singular como a escola de cada um.

**Palavras-chave:** Identidades. Escola. Adolescentes. Singularidades.



## **ABSTRACT**

MANZINI, Leonardo Cappi. The School of Each and every One: Adolescence - changes and singularities 2015. 139 f. Brazil, Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

This thesis aims to study the relationship between adolescence and school, in a context that shows complex and problematic evidenced by negative educational and social indices compromising the future of the twenty-one million young Brazilians. The goal is to understand the relationship between the school and the construction of identity / uniqueness of adolescents from a public school in the municipality of Cacoal / RO. The school was indicated by the State Department of Education which granted the authorization. The research is a qualitative, through interviews conducted with nine adolescents of elementary and high school, between 12 and 16 years old, properly authorized by their parents or guardians. The adolescents' speech is analyzed based on the analytical device built with theories of postmodernity. It was noted that there is a multiplicity of relationships that are manifested in the construction of the uniqueness of these teens and the school becomes an important place for many of them, because most of the social and personal experiences of our subjects happens in the surroundings and school. The school becomes a place where they develop many relationships, such as the identification, recognition, belonging and difference. The social and cultural changes that have occurred in recent decades permeate meanings, identities and modes of subjectivity and singularity of these subjects, without voiding the strength of traditions and local forces in which these young people develop. Considering the results of this study, the adolescents in Cacoal-RO, situated in the context of this research, deal in a special way with current social forces, in a school that belongs to everyone, but it is manifested in a singular way as the school of each one.

**KEYWORDS:** Identities. School. Adolescents. Singularities.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Dissertações e Teses encontradas em revisão sistemática por ano segundo os autores, a área de conhecimento, tipo de pesquisa, título e contribuições conceituais	45
<b>Quadro 2</b>	Perfil dos sujeitos entrevistados	73
<b>Quadro 3</b>	Relação das perguntas norteadoras da entrevista	75

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP/RO</b>	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia
<b>CETIC</b>	Centro de Estudos das Tecnologias da Informação
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FJP</b>	Fundação João Pinheiro
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisas Avançadas
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCT</b>	Ministério de Ciência e Tecnologia
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OPS</b>	Organização Pan-americana de Saúde
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PUC/RJ</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>RDJ</b>	Relatório de Desenvolvimento Juvenil no Brasil
<b>RITLA</b>	Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>UC</b>	Unidade de Contexto
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UR</b>	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ADOLESCÊNCIA E O CONTEXTO ESCOLAR: DIMENSÕES SOCIAIS E INDIVIDUAIS.....</b>	<b>16</b>
2.1 INTRODUÇÃO.....	16
2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA.....	18
2.2.1 As teorias psicológicas sobre a adolescência e sua construção social.....	22
2.2.2 A adolescência no Brasil e a perspectiva das políticas públicas e de cidadania.....	25
2.2.3 Adolescência, identidade e escolarização.....	33
<b>3 O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS.....</b>	<b>42</b>
3.1 A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA AO SE TORNAR ADOLESCENTE.....	45
3.2 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS.....	52
<b>4 O CONTEXTO E CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	59
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
4.2.1 Aspectos históricos e sociais do Estado de Rondônia.....	63
4.2.2 Aspectos socioeconômicos e outros indicadores sociais do município de Cacoal.....	64
4.2.3 Educação no município de Cacoal: a escola de todos.....	65
4.2.4 Aspectos culturais do município de Cacoal.....	67
4.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	69
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
4.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICO–METODOLÓGICOS.....	73
<b>5 A ESCOLA DE CADA UM: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>77</b>
5.1 A ESCOLA COMO “LUGAR.....	79
5.1.1 A escola de cada um: a escola como “lugar de aprender”.....	80
5.1.2 A escola de cada um: “lugar de encontro com os colegas”; e a escola como um lugar “chato e de obrigatoriedade”.....	86
5.2 SIGNIFICADOS DA ADOLESCÊNCIA – A ADOLESCÊNCIA COMO MUDANÇAS.....	91
5.3 ADOLESCÊNCIA COMO FASE DE ENFRENTAMENTO E DE SINGULARIZAÇÃO.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	135
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>136</b>
ANEXO A – TABELAS.....	137
ANEXO B – GRÁFICOS.....	138
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	139

## INTRODUÇÃO

O tema adolescência, escolarização e subjetividade como outros ligados à educação e à psicologia se constituíram como campos de interesses e de trabalho ao longo de minha trajetória como docente e como psicólogo. Nesta pesquisa abordamos, em sentido amplo, tais campos do conhecimento e da realidade. No âmbito da psicologia escolar, as relações entre a adolescência e a escola abrangem a necessidade de ampliarmos nossa compreensão sobre os processos educacionais, tendo como foco a singularidade dos sujeitos em processo de escolarização. O processo de singularização e formação da identidade pode nos ajudar a ver a escola sob a perspectiva dos sujeitos, para, então, fazermos inferências, na tentativa de contribuir para melhorar o processo de escolarização na adolescência. Os índices educacionais recentes e as avaliações abrangentes sobre a escolarização, a evasão, o descompasso entre idade e série/ano escolar revelam um conjunto de fatores — relativo ao ensino médio e a outras categorias educacionais voltadas aos jovens — que exige respostas e soluções duradouras.

O trabalho e o contato com a realidade social, no âmbito do ensino superior, na condição de docente, despertou-nos o interesse por temáticas relacionadas às dimensões da subjetividade e das políticas sociais e educacionais. Diante desses temas que nos convidaram ao debate e à pesquisa em psicologia e educação, problematizar a adolescência no contexto escolar se desdobrou em possibilidades para compreender o cenário social atual, suas vicissitudes e objetividades configuradas por forças econômicas e culturais vigentes em tempos de globalização, de abertura e de fetiche das identidades.

Entendemos que as dimensões macrosociais devem ser consideradas partes importantes quando nos interrogamos sobre a subjetivação, os modos de vida das pessoas diante da realidade em que vivem. No entanto, também julgamos importante, a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a dimensão contextual, em que as subjetividades e as relações sociais envolvem pessoas e instituições. A pesquisa empreendida reflete o interesse pelo aprofundamento teórico e empírico em relação à vida escolar dos adolescentes na atualidade e faz parte da nossa trajetória profissional e de vida.

As questões sobre os adolescentes e a escolarização ganharam novos contornos durante as disciplinas do Programa de Mestrado em Psicologia Escolar e Processos Educacionais da Universidade Federal de Rondônia, no qual ingressamos em agosto do ano de 2013. Sensibilizados e orientados por especialistas e pesquisadores, foi possível definirmos um recorte de pesquisa capaz de abarcar as relações da escola com a adolescência. Optamos

pela noção de identidade e singularidade como conceitos capazes de subsidiar o problema de pesquisa, considerando-os importantes para compreender a relação da escola com a construção da identidade e os processos de singularização vivenciados pelos adolescentes em uma escola pública estadual.

O problema em torno do qual se desenrolou esta pesquisa diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre a vida escolar e a construção da subjetividade individual/social dos(as) alunos(as)/adolescentes na contemporaneidade. Nela, as transformações culturais e tecnológicas têm modificado significativamente as relações sociais, especialmente as juvenis, que ocorrem em contexto escolar. Os adolescentes são atingidos por essas transformações constituindo suas singularidades, refletindo-se nas relações com os outros e em si mesmos. Nossa problematização nasceu nesse contexto, propondo-nos a identificar quais são as relações entre a escola e a construção da identidade/singularidade dos adolescentes em processo de escolarização. Estabelecemos como objetivo geral compreender a relação entre escola e a construção da identidade/singularidade em adolescentes de uma escola pública estadual do município de Cacoal/RO.

Respeitando às inúmeras possibilidades de conhecer e retratar uma realidade ou fenômeno social, conseguimos acessar e compor, à luz da metodologia qualitativa alguns significados sobre a escola/escolarização, sobre a adolescência/adolescer e os processos de singularização da subjetividade individual/social de nossos sujeitos da pesquisa. Essas três últimas foram nossas categorias de análise, a partir das quais analisamos o conteúdo das entrevistas realizadas com nove sujeitos com idade entre 12 e 16 anos, alunos(as) do ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual do município de Cacoal/RO.

Lidamos com uma temática bastante volátil e escorregadia, que teima em ser continente e plenamente visibilizada, compreensível, totalizada. Os conteúdos e expressões subjetivas que constituem o *corpus* de nosso trabalho envolvem matizes muito sutis e peculiares.

Acreditamos nas contribuições que podemos, ao longo do texto da pesquisa, ir elucidando ao contrastar aspectos teóricos com as informações de nosso contexto de análise e de pesquisa. Contribuições com as quais almejamos a compreensão dos significados de experiências da escolarização na adolescência, no contexto social e cultural em um município do estado de Rondônia-Brasil, diante das intersecções com os discursos oficiais e macrossociais sobre a adolescência no mundo contemporâneo. Assumimos a tarefa de compreender e interpretar as relações entre o contexto escolar e a construção da subjetividade individual/social dos(as) alunos(as)/adolescentes.

A análise das entrevistas se deu à luz dos aportes teóricos, na perspectiva do desenvolvimento da cidadania e dos direitos de ser adolescente proposta por Freitas (2005), Poirier (2007), Longhi (2005); utilizamos as reflexões de Buchianeri (2012), Luengo (2012), Guattarri (1996), Rey (2002), entre outros autores; os quais constituíram nosso dispositivo analítico. Tentamos dialogar com as pesquisas de Severo (2012), Campolina (2007), Reis (2012), Sartoro (2011), entre outras, sobre alguns aspectos da singularização dos adolescentes no contexto escolar, de seus códigos, significações, expectativas pessoais e sociais, das identidades que circulam, compartilhadas e construídas, negadas ou incitadas por eles(as) mesmos(as), nossos sujeitos da pesquisa.

Assim, no intuito de organizar a elaboração do material dissertativo, nosso estudo foi estruturado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos as definições legais, históricas e sociais sobre a adolescência, tendo a escola/educação como fios condutores, adentrando nos marcos políticos e nas condições de desenvolvimento da adolescência. Explicitamos, ao longo dessa seção, conceitos e relações como identidade e multiplicidade, escola e adolescência, subjetividade e processos de singularização que nortearam nossas reflexões.

Já, na segunda seção tratamos de modo específico do diálogo com algumas pesquisas, teses e dissertações que se detiveram sobre nosso problema de pesquisa, mesmo que em outro contexto e com outros objetivos. Essa seção é importante, pois contribui de modo decisivo para a identificação da relevância de nossa pesquisa sobre a relação entre escola e adolescência. Na terceira seção apresentamos o caminho do estudo, aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a perspectiva qualitativa de pesquisa em psicologia, segundo Rey (2002). Situamos nosso contexto de pesquisa e a sistematização das informações coletadas e analisadas por temas levantados pelas questões norteadoras. Na quarta e última seção apresentamos as entrevistas com adolescentes, mostrando os dados sistematizados e analisados para, enfim, fazermos nossas considerações finais acerca dos resultados alcançados.



## 2 ADOLESCÊNCIA E O CONTEXTO ESCOLAR: DIMENSÕES SOCIAIS E INDIVIDUAIS

*“É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”*  
(ECA)

### 2.1 INTRODUÇÃO

Nessa seção apresentamos grande parte de nosso referencial teórico, os apontamentos, conceituações e reflexões sobre o corpo de conceitos necessários e que abrangem a problematização e os objetivos desta pesquisa. Situamos a adolescência e a escola em suas dimensões sociais e individuais, articulando-as através da noção de identidade e singularidade construídas pelos adolescentes no contexto escolar. Fornecemos uma visão panorâmica, com alguns pontos de maior especificidade sobre a adolescência, a escola e a construção da identidade.

Partimos de uma perspectiva multiteórica em psicologia, pois, trabalhamos com uma visão histórico-cultural da adolescência e do desenvolvimento humano, sublinhamos determinantes advindos dos processos históricos e sociais sem desconsiderar a relevância dos aspectos biológicos experimentados pelos adolescentes durante essa etapa de vida e escolarização. Também utilizamos considerações relevantes de autores advindos da psicanálise e da sociologia da juventude sobre as condições culturais e sociais que perpassam o adolescer na atualidade, os riscos, as ameaças, as implicações psíquicas, conscientes e inconscientes, aos quais estão expostos os adolescentes.

Como veremos, documentos oficiais e regulatórios sobre a adolescência possuem uma concepção biopsicossocial, isto é, consideram que a adolescência é um período importante para a formação da personalidade do indivíduo, admitem a interação de processos biológicos e sociais, conscientes e inconscientes, materiais e simbólicos na constituição da subjetividade.

Diante das leituras, e em busca de aportes teóricos que discutem a adolescência e sua subjetividade individual e social, no âmbito da escolarização, percebemos os vários modos de estudar e escrever sobre a adolescência cujos aspectos variados e emaranhados, semelhantes a outros fenômenos sociais, devem ser pluralizados, transformando-se em adolescências. Isto porque, sob a perspectiva da epistemologia qualitativa em psicologia, trata-se de um fenômeno multideterminado e complexo.

Optamos por contextualizar — em uma perspectiva psicossocial — o fenômeno da adolescência como objeto de estudo atravessado por diferentes áreas do conhecimento: a psicologia histórico-cultural e a psicologia escolar, a sociologia e a antropologia das juventudes, as políticas públicas e os direitos humanos. De modo geral, trata-se de uma abordagem teórica, com ênfase nos aspectos históricos e culturais que constituem dialeticamente a construção da subjetividade social e individual através do estudo e da compreensão das relações dos sujeitos com as instituições e práticas sociais vigentes.

Em nosso estudo, na dimensão da subjetividade temos os sujeitos, adolescentes, alunos e alunas do ensino fundamental e médio; na dimensão social temos a escola e o contexto escolar, as políticas públicas direcionadas à educação. Abarcamos os espaços relacionais, onde se localizam as singularidades, as significações pessoais que se produzem quando as pessoas experimentam os diferentes níveis sociais.

Entendemos ser importante contextualizar para os leitores as concepções de adolescência e seu caráter social e histórico. De modo menos abrangente, também situamos a adolescência como objeto das teorias psicológicas e do desenvolvimento humano. Em relação a esse ponto, especificamente, acreditamos nas interações entre fatores biológicos e culturais no desenvolvimento das atividades psicológicas durante a adolescência. Também situamos a adolescência no Brasil e no âmbito das políticas públicas, o que permitiu nos aproximar da concepção da escola como instituição social, que deveria oferecer e garantir o pleno desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e psicossociais de seus alunos e alunas na qualidade de sujeitos sociais. Inserido nessa seção, construímos um tópico articulando a adolescência com a escolarização e a identidade, a singularidade e o contexto escolar. Acreditamos que desse modo conseguimos abranger o aspecto multideterminado de nosso sujeito, a adolescência, buscando contemplá-la em suas dimensões social e individual no contexto escolar.

A temática é desafiadora e seu estudo deve desvendar e enveredar-se pela heterogeneidade das possibilidades e descobertas, diz Freitas (2005). Mesmo diante de conceituações estáveis acerca da adolescência, restam-nos espaços para questionar e problematizar conceitos e periodizações pretensamente imutáveis, a fim de diferenciá-las e distingui-las e, se for o caso, rompê-las.

Neste estudo apresentamos diferentes concepções empregadas em alguns documentos, relatórios e na literatura científica em épocas diferenciadas, que abordam questões ligadas ao termo adolescência e suas expressões recentes. Não utilizamos de modo específico uma teoria psicológica da adolescência para explicar os processos psicossociais envolvidos nessa fase do

desenvolvimento humano; partimos da noção de adolescência na perspectiva dos direitos humanos, como lugar social de direito, capaz de exercer ativamente o desenvolvimento da cidadania, da autonomia e de si mesmo, de forma significativa, tendo a escola um papel relevante nesse processo. Para tanto, a escola deve oferecer e proporcionar espaços e tempos, currículos e aprendizagens que alcancem os patamares lógico-científicos através da inventividade, da descoberta, da autonomia, aproveitando as múltiplas potencialidades representadas pelos adolescentes.

## 2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA

Definições de organizações internacionais, entre as quais a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), definem e distinguem a adolescência, conforme o documento “Mapa da Violência IV: Jovens do Brasil - Juventude-violência-cidadania” de 2004.

A adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas da pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). (WASELFISZ, 2004, p. 16).

Nos vários estudos e documentos consultados, a adolescência está circunscrita às mudanças corporais e fisiológicas em desenvolvimento, como vimos na definição de Waiselfisz (2004), visão está circunscrita ao início da teorização sobre adolescência, como etapa do desenvolvimento biológico, no contexto da sociedade em transformação, com a expansão do processo de industrialização e de produção do conhecimento científico. O estudo do ciclo vital do desenvolvimento humano evoluiu conforme as necessidades sociais e o interesse de pesquisadores por questões relacionadas à natureza humana e às influências ambientais e hereditárias concernentes ao desenvolvimento das condições fisiológicas e psicológicas próprias da espécie humana. Estudos pioneiros, entre os quais o do médico francês Jean Itard, no caso do Menino Selvagem de Aveyron, lançaram as bases para as pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Outra obra relevante nesse contexto é a da antropóloga Margaret Mead e Grégory Bateson (1986) sobre o Desenvolvimento do *Self* em adolescentes de uma ilha do pacífico, cujos resultados demonstraram a forte influência da cultura, do sistema simbólico e dos hábitos sociais sobre o desenvolvimento humano e acerca dos ciclos ou períodos da vida conforme os padrões ocidentais (PAPALIA, 2008).

Os historiadores Phillippe Àries, Roger Chartier, Gerard Duvan, em *A História da Vida Privada* (2007), apontam para a compreensão histórica e social dos modos de vida em diferentes sociedades, incluindo o trato com as crianças, os púberes e os jovens, cujos legados constituem as bases culturais das sociedades pós-industriais.

Em consonância com as mudanças econômicas, políticas, sociais, geográficas e tecnológicas, as esferas da vida ganharam contornos próprios na história, e também foram se modificando, se extinguindo, se transformando. Em conjunto com a invenção do homem moderno no Renascimento, com o Iluminismo e o Romantismo surgiu uma nova subjetividade, outra racionalidade nascia, e uma nova individualidade devia ser cultuada, exercitada, disciplinada, apropriada (DUVAN, 2007; FIGUEIREDO, 1997).

As instituições sociais, os segmentos populacionais e as etapas da vida, a partir de então articulavam-se a um projeto de sociedade e a um sistema de produção. Quando pensamos a infância e a adolescência não podemos esquecer tais prerrogativas históricas. O corpo infantil e o corpo adolescente só tem significação enquanto parte do corpo da população, sem o qual não tem significação alguma. A adolescência faz parte de um modelo social, se encaixa em um modelo produtivo de organização social do trabalho; possui características próprias, identidades, modos, experiências, práticas dialeticamente estabelecidas com as condições materiais da vida, com seu contexto cultural e simbólico (FIGUEIREDO, 1997; DE SANTI, 2008).

Entre o espaço/tempo da casa, da família, da escola e da fábrica foram sendo construídas as narrativas e práticas de si das primeiras gerações de jovens na sociedade industrial entre meados do século XVIII e meados do século XIX. Mais tarde, surgiram os denominados adolescentes, já na era pós-industrial do final do século XX.

Segundo Steinberg (1998) e Birman (2005), é preciso situar a adolescência como fenômeno social ligado à indústria cultural de massa no ocidente, sendo generalizado como ideal cultural. Assistimos à invenção de uma etapa da vida, de uma cultura juvenil nascente, cujos contornos e valores foram gerados no seio das sociedades capitalistas modernas e pós-modernas. Histórica e culturalmente a subjetivação dos adolescentes é um fenômeno recente, ganhou visibilidade midiática e mercadológica e passou a imprimir identidades necessárias aos corpos saídos da infância. Assim, entendemos que a adolescência é um fenômeno social que, apesar de generalizado como etapa da vida social, possui riqueza de expressões, identidades, modos de acontecer e ser vivenciada.

Com o agigantamento populacional e dos centros urbanos nos séculos XIX e XX, houve a necessidade extensiva e minuciosa de organizar e controlar o corpo populacional,

dividido e recortado por idade, sexo, raça, profissão, classe, cultura, etnias (FOUCAULT, 2007). Do mesmo modo que a infância, a adolescência foi lentamente fazendo parte do cenário social e cultural, urbano e desenvolvido, encontrando um lugar na dinâmica social moderna, logo, a adolescência é um fenômeno cultural da modernidade, produzido por contingências históricas e sociais específicas. E dentre essas muitas determinantes, certos saberes e práticas assumiram papéis de poder e legitimação também sobre a adolescência, parte deles coube à ciência determinar, colocando-a em discurso. Por exemplo, na medicina, mais particularmente na anatomia, o corpo do jovem aparece, em estudos sobre as fases da vida em sua dimensão física e biológica, como fase de passagem, transitória, momento que antecede ao corpo adulto e formado. Não só no domínio anatômico da nova medicina é circunscrito o corpo adolescente. Devemos salientar sua inserção científica nas teorias psicológicas voltadas à educação, aprendizagem e desenvolvimento. A adolescência se constitui no seio das biopolíticas da sociedade de controle, em que o saber científico assume importância na definição de práticas e tecnologias sociais (MACHADO, 2010).

Assim, por um lado, a adolescência deve ser administrada como corpo social integrado ao sistema produtivo, como subjetividade social, como capital de reserva e de investimento, pois vivemos em uma sociedade cujos contingentes humanos atrelam-se às relações de trabalho e desenvolvimento social. Por outro, como continuidade do primeiro, a adolescência pode ser pensada, em uma perspectiva Foucaultiana, como dispositivo<sup>1</sup>, de acordo com paradigmas ontológicos e epistemológicos oriundos da medicina, da biologia, da psicanálise e do humanismo, em suas variadas vertentes e apropriações pelos sistemas governamentais (SILVA, 1996). Isso equivale a uma orquestração que toma a adolescência como ponto de gerenciamento das subjetividades. Sobre ela e a partir dela operam-se as forças produtivas, midiáticas, estatais e privadas, cujos interesses emanam do centro da adolescência como dispositivo, em que o poder se concentra e se dispersa (FOUCAULT, 2007; GUIRALDELLI, 2007).

Entretanto, ao considerarmos a adolescência como fenômeno cultural, histórico, biológico e psicológico, a definição/conceituação do lugar da adolescência tornou-se um “problema” para a sociedade que pretende definir seus projetos sociais, suas políticas públicas

---

<sup>1</sup> Como ferramenta analítica, o conceito de dispositivo é desenvolvido por Foucault, envolvendo três eixos: saber, poder e identidade ou produção de sujeitos. Consiste em “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2000, p. 244).

e o exercício democrático em seu sentido amplo (LONGHI, 2005). Assim, estudar e falar sobre a adolescência não é uma tarefa simples, mesmo que brevemente. Quem são os adolescentes? A adolescência é uma invenção da modernidade ou somente a retiraram do silêncio histórico e social? Podemos falar em adolescência ou devemos pluralizar essa vaga noção por adolescências? Sobre esse debate Leon afirma:

Já não se trata de novidade, mas sim de uma necessidade, pluralizar o momento de referir-nos a estes coletivos sociais, isto é, a necessidade de falar e conceber diferentes “adolescências” e “juventudes”, em um sentido amplo das heterogeneidades que se possam apresentar e visualizar entre adolescentes e jovens. Isto ganha vigência e sentido, a partir do momento que concebemos as categorias de adolescência e juventude como uma construção sócio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas, onde as intenções e esforços na pesquisa social, em geral, e nos estudos da adolescência, em particular, têm estado focados em dar conta da etapa da vida que se situa entre a infância e a fase adulta. Por sua vez, infância e fase adulta também são resultados de construções e significações sociais em contextos históricos e sociedades determinadas, em um processo de permanentes mudanças e ressignificações (LEON, 2005, p. 10).

A própria definição de adolescência na contemporaneidade parte de uma visão de homem e de sociedade que lhe é inerente, isto é, de uma sociedade tecnológica, liberal, econômica e democrática, organizada e circunscrita por políticas internacionais, atualmente em processo de mundialização e globalização, cuja noção de homem remete à individualidade biológica, psicológica e jurídica, livre, de direito, moral e político.

As transformações geopolíticas, tecnológicas e macroeconômicas, seguidas pelas forças midiáticas e publicitárias da indústria cultural de massas, ocasionaram o surgimento de um novo modelo social e de subjetividade orientada por horizontalidades e multiplicidades relacionais, hibridismos, descolonizações, desterritorializações (CANCLINI, 2008). Acostados em Leon (2004) e Freitas (2005) buscamos definições e avanços conceituais sobre o tema:

A importância de proceder por uma busca de esclarecimentos desse tipo, pode ser resumida por aquilo que afirma Oscar Dávila (2004): “por detrás de toda política se encontra uma noção determinada dos sujeitos a quem se destina e suas problemáticas concretas, e dependerá dessa noção o tipo de políticas e programas que são gerados como resposta” (FREITAS, 2005, p. 6).

Quando nos referimos ao surgimento da adolescência devemos considerar sua construção como um fenômeno social e de classe, parte inerente de um projeto político e

educacional da subjetividade cunhado na modernidade produzida nos domínios políticos, científicos e econômicos (BOCK, 2006).

Sem o advento da escola e dos projetos educacionais do estado moderno não teríamos a adolescência delineada como o é, hoje, embora outras inúmeras contingências também tenham participado da construção da subjetividade social e individual das adolescências. Portanto, seria leviano ignorar o advento das sociedades capitalistas, sua indústria cultural e o papel dos modos de produção na transformação da adolescência como fenômeno cultural de massa. A respeito da periodização das noções de adolescência na modernidade, Freitas (2005, p. 18) sugere que

[...] esse período se alonga na sociedade moderna, ele pode comportar durações e ritmos bastante diferentes de acordo com os contextos sociais e também com as trajetórias de cada indivíduo. [...] Na sociedade atual, ela se reveste de conteúdos muito singulares e de grande intensidade social.

Como vimos, a adolescência se constituiu no âmbito das sociedades pós-industriais atrelada à indústria cultural de massa e às necessidades dos modos de produção capitalísticos. Estabeleceu-se como fase da vida, fase do corpo, fase do desenvolvimento, científica e juridicamente estabelecidas; tornou-se, desde sua invenção, objeto do saber e das relações de poder que articulam anatomia e política de formas biopolíticas (FERREIRA NETO, 2004). A seguir, apresentamos algumas teorias psicológicas pioneiras no estudo sobre a adolescência.

### **2.2.1 As teorias psicológicas sobre a adolescência e sua construção social**

Em termos biológicos e psicológicos, a adolescência começou a ser percebida como um período de mudanças significativas das partes e funções do corpo, nomeada de puberdade, processo biológico de maturação do aparelho reprodutivo e da sexualidade, estabelecimento das funções cognitivas e das atividades mentais superiores próprias aos adultos, como já enfatizara Rousseau no Século XVII. No entanto, seu significado e construção social ainda estavam desconectados até o Século XIX. Também havia a necessidade de compreender os aspectos sociais e culturais implicados no desenvolvimento e suas consequentes mudanças na adolescência. Estudos de Eric Ericsson, Alfred Gesel, Leontiev e Vygotsky apesar de distintos apontaram para as circunstâncias e contingências sociais e culturais em relação ao desenvolvimento nessa etapa vital (ABERASTURY, 1999; FREUD, 1998; VYGOTSKY, 1986; CONTINI, 2013).

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo ou intelectual, a adolescência caracteriza-se pela aparição de profundas mudanças qualitativas na estrutura do pensamento. Piaget denomina este processo de período das operações formais, onde a atuação intelectual do adolescente se aproxima cada vez mais do modelo do tipo científico e lógico. Começa na adolescência a configuração de um raciocínio social, sendo importantes os processos identitários individuais, coletivos e sociais, os quais contribuem na compreensão de nós mesmos, o raciocínio social do adolescente se vincula com o conhecimento do eu e os outros, da ordem social, sua aceitação/negação, seus valores e moral (LEON, 2005, p. 11).

Concordamos com a perspectiva cultural da adolescência, a qual entende que diferentes grupos humanos agem e conduzem suas vidas de modo distinto. Características linguísticas, uso da escrita, sistema de parentesco e seu sistema de crenças e mitos geram circunstâncias e experiências próprias, influenciando drasticamente a relação do adolescente com o mundo e com seus semelhantes.

De acordo com Vygotsky (1989), cada cultura disponibiliza certos instrumentos simbólicos e não outros, e ao fazê-lo recria o homem a sua volta, o qual, por sua vez, pode significar o mundo e significar-se com o mundo através da mediação instrumental e simbólica proporcionada pelos outros, mais experientes, mais velhos, adultos. O próprio pensamento, suas funções e esquemas se constroem nessas interações, e o uso de instrumentos materiais e simbólicos, além de constituírem a realidade, seriam constituintes da subjetividade e dos processos mentais.

Assim, cada fase da vida deve ser compreendida desde seu desenvolvimento e percurso biológico, e, impreterivelmente, pelas características culturais e simbólicas em jogo, em seu grupo de iguais (BRUNER, 1997). Leon (2005) assim compreende o modo como cada sociedade concebe essa faixa etária dentro dos limites e fronteiras da corporeidade e da política:

É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos (LEON, 2005, p. 14).

Segundo Feixa (1999), cada sociedade denomina e valora diferentemente esse momento da vida:

Desde el modelo de ‘los púberes’ de las sociedades primitivas sin Estado, los ‘efebos’ de los Estados antiguos, lo ‘mozos’ de las sociedades campesinas



preindustriales, los ‘muchachos’ de la primera industrialización, y los ‘jóvenes’ de las modernas sociedades postindustriales (FEIXA, 1999, p. 18).

Percebemos que todas as tentativas e avanços conquistados mediante estudos científicos, quanto às particularidades psicológicas e comportamentais, cognitivas e físicas da criança e do adolescente, em nossa sociedade, revelam o lugar social e simbólico desse corpo desconhecido e esmiuçado, a ser compreendido anatomicamente e de forma desenvolvimental. Também o revelam enquanto corpo político, populacional, a ser protegido e moralizado por discursos e políticas específicas conduzidos em consonância com as relações de poder e da organização social do trabalho que regem as sociedades industriais e pós-industriais.

No entendimento de Ozella (2011), a modificação necessária acerca do lugar social e simbólico da adolescência não mudou muito, pois não compreendemos o caráter de construção social da adolescência, continuamos a considerá-la um problema.

Meu foco não é no adolescente, mas nas suas condições de vida. E infelizmente a visão sobre o adolescente não mudou do século passado para este. Ele continua sendo visto como um problema. E, é claro, se não tem espaço para agir, vai reagir às tentativas de controle. A família, a escola, a sociedade são importantes, mas o adolescente hoje tem poucas saídas. Há um processo de poder em cima do adolescente, de a sociedade não encará-lo como alguém com potencial e com responsabilidade. (OZELLA, 2011, P. 30)

Hoje, contamos com organizações e instituições mundiais comprometidas com o levantamento e o monitoramento dos índices e indicadores de desenvolvimento humano, gerando considerável quantidade de dados, ajudando nas projeções e planos para o futuro e para elaboração de políticas públicas voltadas aos adolescentes. Instituições nacionais e internacionais vêm convergindo esforços para sanar velhos problemas sociais e econômicos, estabelecendo metas de desenvolvimento na tentativa de assegurar e proteger os direitos dos diferentes segmentos.

Os avanços começaram a se delinear lentamente, a legalidade dos direitos das crianças e dos adolescentes ainda precisariam aguardar uma situação social favorável para se solidificar, lançando as bases de uma mudança irrevogável.

### **2.2.2 A adolescência no Brasil e a perspectiva das políticas públicas e de cidadania**

Entre 1980 e o final de 1990 localizamos dois períodos cruciais de mudanças relativas à adolescência e suas configurações sociais no país, como afirma Freitas:

No Brasil, dos anos 80 até recentemente, o termo adolescência foi predominante no debate público, na mídia e no campo das ações sociais e estatais. Fruto de um importante movimento social, em defesa dos direitos da infância e adolescência, que ganhou corpo na sociedade brasileira e fez emergir uma nova noção social, centrada na ideia da adolescência como fase especial do ciclo de vida, de desenvolvimento, que exige cuidados e proteção especiais. O termo juventude, assim como os jovens com mais de 18 anos, ficaram por muito tempo fora do escopo da tematização social; até meados dos anos 90, quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelo jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida. (FREITAS, 2005, p. 07)

É nesse período, como ressaltou Freitas (2005), que localizamos o advento político que legitimou a infância e a adolescência como categorias políticas dentro de uma organização social e democrática, profundamente alicerçada no modelo liberal e econômico do capitalismo. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, possibilitou a organização dos direitos e a fiscalização das condições e vulnerabilidades sociais sofridas por essa população.

Cada adolescente, estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, tem direito à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer e à cultura, à formação para o trabalho, à convivência familiar e comunitária, à proteção especial. Tem direito de viver essa etapa da vida de forma plena, e de ter oportunidades para canalizar positivamente sua energia, sua capacidade crítica e seu desejo de transformar a realidade em que vive (POIRIER, 2011 p. 18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definiu as diretrizes e medidas apropriadas a qualquer violação ou desrespeito aos direitos reservados a crianças e adolescentes no País. Para Poirier (2011) isso significa, sob a ótica da cidadania, o direito de ter direitos, de conhecer seus direitos, de criar novos direitos, de participar da conquista dos seus direitos. Os adolescentes, na condição de representantes do futuro, devem ter proporcionadas as condições capazes de romper com as adversidades e assegurar uma vida justa e melhor. Para esse autor, pensar sobre a condição dos adolescentes brasileiros deve ter

como prioridade oferecer uma sociedade justa e capaz de superar suas violências estruturais, começando por garantir que exerçam seus direitos, além de garanti-los integralmente.

Um dos direitos, citado na ECA, diz: “a criança e a adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. A dimensão populacional dos adolescentes é significativa e merece destaque, pois nos encontramos em um momento em que o número de adolescentes atinge um ápice histórico que tende a decrescer com as décadas.

Os 21 milhões de adolescentes representam para o País um quadro singular de energias e possibilidades. Mas para realizá-las deve-se conhecer e reconhecer que um conjunto de vulnerabilidades, presentes na sociedade, afetam de maneira mais grave os adolescentes. Além disso, o relatório aponta as desigualdades que fazem com que, entre os adolescentes, há os que sofrem as maiores violações aos seus direitos. Nascer branco, negro ou indígena, viver no Semiárido, na Amazônia ou numa comunidade popular nos grandes centros urbanos, ser menino ou menina, ter deficiência ainda determinam de forma cruel as possibilidades que os adolescentes têm de exercer seus direitos à saúde, à educação, à proteção integral, ao esporte, ao lazer, à convivência familiar e comunitária. Tais vulnerabilidades e desigualdades precisam ser enfrentadas e superadas (POIRIER, 2011, p. 5).

Esse autor analisa que em termos de assassinatos e criminalidades, jovens negros são os as principais vítimas e alvos de uma mazela social espúria, jovens brancos de classe média e alta têm suas vidas e de suas famílias ceifadas pelas mortes no trânsito (IBGE, 2010). Já, em relação ao gênero, meninas adolescentes de 15 a 17 anos das regiões amazônicas ainda amargam um alto índice de gravidez indesejada, afastando-as da escola e dos estudos, e também são as maiores vítimas da violência doméstica, junto com suas mães e irmãos, que sofrem com a impunidade e o desamparo das políticas públicas e de suas instituições. Por outro lado, são os alunos negros que sofrem com desastrosos resultados educacionais em provas do ENEM (2013), do PISA (2012), da Prova Brasil (2006), com menores chances de alcançarem o curso superior, de conseguir um emprego que não legitime ou justifique sua qualificação, sua exclusão e invisibilidade, reciclando perversamente a divisão de classes e suas implicações étnicas.

Temos, por um lado, adolescentes que encontram no crime suas possibilidades, e, por outro, adolescentes profundamente coisificados, alienados pela indústria de consumo de massa. Vazios, entediados, adoecidos, medicalizados, desgostosos e desertados, aspirando à perversão social, ética, política e psíquica, tecendo suas vidas num flerte mortífero, egoísta e

narcísico, indiferente ao outro, dessensibilizados com a coletividade, consigo mesmos, incapazes de reagir além das aparências, além da repetição (BIRMAN, 2006). Os males proporcionados pelas privações e excessos do mundo contemporâneo aos adolescentes, liderados pela lógica do consumismo perpetrado pelas agências publicitárias e pelas corporações de mercado, apesar de menos mortais, ignoram classes sociais, gênero, idade ou etnia, fabricando uma subjetividade social compulsiva, desmobilizadora e incapaz de discernir criticamente sobre sua própria condição (BIRMAN, 2006).

As consequências psíquicas se acumulam e são evidenciadas pelas novas patologias que, ou emergem das vicissitudes das relações sociais fragmentadas e esvaziadas, ou se disseminam nos grupos sociais antes imunizados ou protegidos. As psicoses, as depressões, os transtornos alimentares, as toxicomanias, as compulsões, as fobias, as hipervitalizações e as desvitalizações dos afetos, dos processos cognitivos e corporais, as automutilações, tornam-se queixas comuns aos profissionais psicólogos, psiquiatras, comumente aos educadores, professores, orientadores pedagógicos e ao espaço das inter-relações escolares, no âmbito do ensino médio e da adolescência (BIRMAN, 2007; LOFFREDO, 2014).

As implicações negativas da produção de uma subjetividade esvaziada e acrítica entre adolescentes ressoam na educação e advêm dela mesma, em um ciclo que tem o ensino médio como ponto de desequilíbrio, discórdia e mal-estar, o qual comporta grande parte dos adolescentes dos 13 aos 17 anos, dos quais, aproximadamente, 520.000 milhões obtiveram pontuação mínima na nota de redação na prova do ENEM de 2014, confirmando os baixos resultados consecutivos em leitura e língua portuguesa nas Provas Brasil e PISA obtidos por muitos estados e regiões brasileiras nessa faixa idade/série, concentrando-se nas camadas mais pobres, em alunos(as) negros(as), mais do que em quaisquer outros.

A baixa capacidade de leitura e escrita, de organização das ideias, de interpretação e de significação reflexiva da realidade mutila precocemente o exercício da cidadania e da condição de sujeitos (WAZELFISZ, 2010; POIRIER, 2011; BRASIL; 2014). Sobre essas questões que afligem o país, Poirier (2011) constata:

O Brasil já mostrou que sabe e pode fazê-lo. Nos últimos 20 anos implementou políticas fundamentais para a melhoria das condições de vida na infância, reduzindo a mortalidade infantil, combatendo a exploração da mão de obra de crianças e quase universalizando o acesso ao ensino fundamental. É chegada a hora de se ampliar e de se aprofundar essas conquistas, incluindo na agenda de prioridades dada às crianças, os adolescentes. (POIRIER, 2011, p. 08)

Segundo o relatório da UNICEF (2014), dedicado à adolescência, o Brasil tem a chance de incrementar sua força produtiva e intelectual com o vasto potencial de 21 milhões de adolescentes que tiveram melhores condições sociais e educacionais na primeira e segunda infância e na pré-adolescência devido às conquistas alcançadas pelo país com relação à saúde, à educação básica, aos direitos e garantias políticas de proteção, cuidado e bem-estar. Por outro lado Bujes (2001) sinaliza que a adolescência é um dispositivo político e de governo, o interesse por sua subjetividade também pode sustentar um engodo que legitima sua positivação, seu lugar social como elemento político e de incremento instrumental das forças produtivas (BUJES, 2001). No entanto, partimos do pressuposto que vislumbramos a oportunidade de legitimar conquistas sociais e de direitos que garantam e efetivem o exercício da cidadania. “Para aproveitar esse momento, é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias” (POIRIER, 2011, p. 12).

Apesar das conquistas sociais observadas e relevantes que modificaram profundamente a realidade da infância e da adolescência, os desafios agora se concentram nos adolescentes e jovens em processo de escolarização e profissionalização. Aproveitar esse potencial inventivo, criativo e cultural passa pela tomada de medidas e incremento dos sistemas de escolarização, profissionalização, instrução e aperfeiçoamento sem abrir mão da espontaneidade, da criatividade e das culturas juvenis e da produção da singularidade. Para Poirier (2011) é preciso entender contextos diferenciados das adolescências, suas forças, suas prioridades, potencialidades, suas singularizações, e é fundamental adentrarmos nas subjetividades no momento em que se constituem:

É preciso ainda entender que, num país tão diverso, são muitas as formas de se viver a adolescência e que, portanto, essas adolescências são, acima de tudo, tempos de oportunidade. Oportunidade para os próprios adolescentes, que vivenciam uma fase de construção de autonomia, identidade, aprendizagens e descobertas. Oportunidade para as famílias, que têm a chance de se relacionar de uma maneira diferenciada com seus filhos, baseada no diálogo franco e aberto, na troca de ideias e na crescente participação dos adolescentes nas decisões familiares, o que pode resultar num interessante processo. É fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária. O que experimentam nessa etapa determinará sua vida adulta. Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Oportunidade também para as políticas públicas, com a adoção de estratégias inovadoras, específicas e multissetoriais, capazes de enxergar os adolescentes como atores de sua própria história, e não como objeto da expectativa dos adultos. Oportunidade para se transformar o País sob o prisma da equidade (POIRIER, 2011, p. 14).

Romper as desigualdades e garantir um estado de direitos em relação às adolescências significa compreender e respeitar seu processo de desenvolvimento para além de suas variáveis psicológicas e biológicas, que são enfáticas ao afirmar as transformações físicas e cognitivas que — por motivos orgânicos ou culturais —, são experimentadas com maior intensidade durante a adolescência, e tornam os adolescentes capazes de estabelecer profundas relações de sentido e significação sobre si mesmos, sobre as relações e a realidade na qual se constituem dialogicamente.

Para que esse direito seja realizado, são fundamentais superar as desigualdades e reduzir vulnerabilidades que limitam o desenvolvimento de uma adolescência plena e a construção de um novo olhar sobre a adolescência, que compreenda, sem estigmas e estereótipos, que ser adolescente é mais do que um processo biológico e psíquico (POIRIER, 2014, p. 16).

Entretanto, a hostilidade e a aspereza social do mundo adulto em crise, com suas instituições em processo de falência, interpelam sua temporalidade, suas intensidades criativas e singularizantes de modo contínuo, minimizando a construção da subjetividade dos adolescentes, construindo apenas um eu mínimo, conforme Lash (1986), ou do *self* saturado, conforme Gergen (2005), das identidades fluidas e volatilizadas pela mercantilização publicitária, segundo Bauman (2000). Nesse cenário, a autonomia e a palavra como possibilidade de singularização, como valores e referências da sociedade aos adolescentes se encontram aplacadas e achatadas, reduzindo as defesas e os processos sublimatórios mobilizados na adolescência (LOFFREDO, 2014).

Em geral, a adolescência se vê infantilizada e negativizada. A lógica de transpô-la sem atribuição e conflito seria um ideal normalizador buscado por instituições sociais e políticas públicas voltadas às adolescências, mostrando o dissenso em um mundo povoado de desilusões, fragmentado e enrijecido, e talvez não seja tão simples assim. O vazio, o tédio, o abandono são ocupados pela deserção subjetiva e a morte social. Sem o outro, sem o laço social com a tradição e o futuro, sem a possibilidade de organizar projetos de vida, vê-se os jovens desaparecerem, consumidos pelas drogas, pelo vício, pela violência, pela desvitalização dos afetos, simplesmente desligados (JANIN, 2010).

Esses preceitos, que beneficiam uma adolescência idealizada, proporcionada e materializada apenas pelas classes sociais dominantes, adotam o modelo de adolescência branca, consumista, escolarizada, heterossexual e ocidental. No entanto, devemos assegurar a

participação social dos adolescentes na construção dos direitos e do exercício da cidadania, tendo como contexto as sociedades capitalistas complexas e suas relações de poder, suas contradições e desigualdades, seus densos territórios contestados, sua condição multicultural e de processualidades de hibridação (CANCLINI, 2008).

O descaso com políticas públicas básicas como o acesso à cultura, ao lazer, ao desporto e ao bem-estar desvitalizam os corpos e as subjetividades, deixando vago um importante espaço de criação e potencial humano. Espaço esse ocupado por outras vias menos edificantes da vida social, como as criminalidades, as toxicomanias, as comorbidades psíquicas da angústia e do mal-estar contemporâneo (BIRMAN, 2007), legitimando sua banalização, sua deserção, sua infantilização.

O adolescente tem sofrido com a falta de referências e de exemplos que reforcem a crença na possibilidade de transformação das condições sociais e dos desafios diante do futuro. Somente ações pontuais, estereotipadas e institucionalizadas não podem favorecer de modo pleno as necessidades e prioridades dos adolescentes e das várias adolescências (LONGHI, 2011).

Em relação à adolescência, o tecido social precisa se equipar e tornar-se, em si mesmo, um equipamento capaz de potencializar e favorecer a mobilidade, o acesso à informação e à cultura, a transformação da realidade em uma perspectiva da efetivação e de construção da cidadania. Trata-se de um lugar social que se materializa nas inúmeras possibilidades já vislumbradas e que não estejam reservadas apenas aos documentos oficiais, projetos ou na forma de leis.

De acordo com Ozella (2011), devemos considerar as dimensões culturais do Brasil e desconstruir uma concepção de adolescência estereotipada, conformada, adestrável, moldável. As indiferenças diante das necessidades dos adolescentes acobertam a desresponsabilização do Estado, o descaso e a falta de políticas sociais que garantam o direito de ser adolescente, geralmente se justificando pelas próprias condições que criaram na representação de revolta e indiferença dos adolescentes diante do social que os desqualifica e os desautoriza. Nesse âmbito precisamos compreender a diversidade e a pluralidade das adolescências em construção no país, pois, diz Poirier (2011),

São distintas para cada menino ou menina, por vários fatores: o lugar onde se vive, por exemplo, ou também a forma pela qual o adolescente interage e participa, seja da vida familiar, na escola, no bairro onde vive, na cidade onde mora. Afinal, é diferente ser adolescente em uma aldeia indígena, na periferia de uma grande cidade, no sertão, ou ainda em família, num abrigo, nas ruas, frequentando ou não uma escola. Num País com tamanha



diversidade e disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas, essas adolescências reúnem uma pluralidade de possibilidades, expectativas, experiências, significados e desafios para a garantia do direito de ser adolescente. (POIRIER, 2011, p. 17).

A lógica da obrigatoriedade, da institucionalização, da recompensa assistencial deve ser substituída pela lógica das oportunidades, das possibilidades, do exemplo. O mundo adulto fortemente associado ao trabalho dissocia a realidade, classificando os adolescentes entre ocupados e desocupados, entre preocupados e despreocupados, entre culpados e desculpados. Aos adolescentes de muitos municípios brasileiros é imposta uma rotina tediosa e longa de espera, privações, descasos, silenciamento, vazios. Poucas e péssimas quadras esportivas, centros de lazer e de outras aprendizagens, de convívio, de segurança, de saúde, de palavra, de informação e cultura estão entre os elementos que sedentizam as identidades e as subjetividades, produzindo adultos adoecidos e conformados (CONTINI, 2010).

Concordamos novamente com Poirier (2011, p. 20) quando ressalta a necessidade de garantir aos adolescentes o direito de ser adolescente:

O País conta com a energia, a criatividade e a presença desses cidadãos, com idades entre 12 e 17 anos, para estabelecer novas prioridades, para criar novas relações sociais, avançar em visões inovadoras sobre os desafios dos próximos anos, estabelecer novas formas de expressão, ampliar a consciência de seus cidadãos sobre questões ambientais e da diversidade e para exercer, enfim, uma curiosidade mais aguçada tanto para inventar quanto para usufruir dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação (POIRIER, 2011, p. 20).

São aproximadamente 10.367.477 de meninas e 10.716.158 de meninos, 9% dessa população está na região Norte do país, 7% na região Centro Oeste, 38% no Sudeste, 34 % no Nordeste e 14 % no Sul (IBGE/PNAD, 2009).

Para Ozella (2011) e Poirier (2010), pautados nos dados e informações oficiais acerca do lugar da adolescência em suas múltiplas intersecções sociais — comunicação, consumo, violência, vulnerabilidade, saúde, educação, lazer e cultura —, a adolescência, apesar de importantes conquistas em um cenário de possibilidades desperdiçadas, ainda é pouco ouvida; possui poucas possibilidades de expressão que legitimem e desconstruam sua imagem negativizada e de dependência e reforcem sua voz e participação social como membros ativos na transformação da realidade e do direito de ser adolescente desde uma perspectiva de construção de subjetividades plurais, singularizadas e engajadas socialmente na edificação do exercício da cidadania e dos direitos humanos (UNICEF, 2011).



O direito de ser adolescente vem sendo violado por vulnerabilidades e desigualdades que marcam o cotidiano de milhões de meninos e meninas em todo o Brasil. Quando se lança um olhar para o conjunto da população brasileira para comparar a situação dos adolescentes com os demais segmentos etários, observa-se que eles e elas formam um grupo que sofre mais fortemente o impacto de vulnerabilidades, como a pobreza, a violência, a exploração sexual, a baixa escolaridade, a exploração do trabalho, a gravidez, as DST/aids, o abuso de drogas e a privação da convivência familiar e comunitária (UNICEF, 2011, p. 28).

São vulnerabilidades históricas e sociais que ameaçam frear e desacelerar a construção de uma sociedade mais justa e humana, ameaças às gerações posteriores e suas subjetividades, como adultos aculturados em um universo de contradições, vazios e desigualdades, incapazes de contornar sua própria desvitalização psíquica e social.

As vulnerabilidades sociais não incidem da mesma maneira nos 21 milhões de adolescentes brasileiros, mas é certo que esse público se encontra exposto e afetado de forma grave diante das vulnerabilidades que atingem outras populações etárias. Elas também incidem de modos diferentes nas várias adolescências do país, pois são construções sociais, contextuais e culturais. Ser adolescente, menino ou menina, negro ou branco, deficiente físico ou não, rico, pobre, de classe média, das regiões centrais ou das regiões afastadas e fronteiriças do território nacional, modificam as incidências, seus efeitos negativos, sua barbárie. Por outro lado, temos a chance de sublinhar as riquezas culturais e subjetivas das diversas adolescências que se constituem no país. As identidades multiculturais e a diversidade de vozes que emanam das culturas juvenis mais do que um sentimento de insatisfação e de mudança deve ter garantido seu pleno desenvolvimento crítico (OZELLA, 2011).

Os sujeitos desta pesquisa, adolescentes do município de Cacoal, em Rondônia, via de entrada e acesso terrestre para outros estados do sudoeste amazônico e suas fronteiras, se constituem como uma população que, além de vivenciar, pode expressar impasses, diferenças, significações e sentidos construídos pelos próprios adolescentes em relação a si mesmos, suas singularizações, suas interações, identidades, identificações, sensações, sentimentos, reflexões. Enfim, adolescentes cujas vozes, aqui analisadas, nos relatam suas relações com os outros níveis e identidades sociais, na tentativa de acessarmos os efeitos, as diferenças que se constroem no contexto escolar de uma escola pública estadual.

Vislumbramos até aqui a adolescência como um fenômeno histórico, social e político; destacamos seus marcos legais, sua legitimidade enquanto sujeito social. Também situamos sua relevância enquanto objeto de estudo de diferentes saberes, entre eles, as teorias

psicológicas do desenvolvimento e a psicologia escolar. Integramos, no decorrer dessa seção, o âmbito da educação e da escola e suas implicações na vida adolescente, dando destaque a alguns índices e exigências apontadas pelos autores citados. Conseguimos visualizar a pluralidade de adolescências produzidas no país, situando suas necessidades e direitos à cultura, à escolarização e ao lazer, e também suas principais vulnerabilidades sociais, enfim, aspectos da subjetividade individual e social da adolescência.

Adentramos, a seguir, em um aspecto importante do ponto de vista dos aportes teóricos necessários para alcançar nossos objetivos. Trata-se da construção da subjetividade individual e social dos adolescentes e suas relações com a escolarização através das noções de identidade e de singularidade.

### **2.2.3 Adolescência, identidade e escolarização**

Neste tópico, buscamos elucidar as implicações da escolarização para a construção da identidade e da singularidade dos adolescentes, mostrando e conceituando o termo identidade em uma perspectiva social e psicológica. Concordamos com a perspectiva de que a identidade é ao mesmo tempo um construto social e individual. No âmbito psicológico, engendra-se desde a infância, a construção de um autoconceito<sup>2</sup> e de um eu reflexivo e representacional<sup>3</sup>.

As capacidades representacionais são adquiridas concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo da criança, de modo progressivo, cumulativo, complexificando-se na adolescência e vida adulta. Sempre com o auxílio do outro, do adulto e da cultura, a criança constrói uma representação de si mesma ou o senso de identidade. Não é um processo simples e pode variar nas diferentes culturas. Nossa sociedade possui uma ênfase significativa na dimensão individual. As pessoas, desde a infância, aprendem a reconhecer as próprias emoções e pensamentos e a identificar as relações com os fatores internos e externos que

---

<sup>2</sup> O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos. E nossa crença, em relação a quem somos - nossa ideia global de nossas capacidades e de nossos traços de personalidade. Trata-se de uma "construção cognitiva, um sistema de representações descritivas e de avaliação sobre si mesmo", o que determina como nos sentimos em relação a nós mesmos e orienta nossas ações (HARTER, 1996, p. 207). O senso de identidade também possui um aspecto social, as crianças incorporam em sua autoimagem sua crescente compreensão de como os outros as veem. A imagem do eu torna-se mais nítida após o primeiro ano de vida, à medida que os bebês gradualmente aprendem que são separados das outras pessoas e coisas. O autoconceito fica mais claro e mais irresistível à medida que a pessoa adquire habilidades cognitivas e lida com as tarefas de desenvolvimento da infância, da adolescência e, depois, da idade adulta.

<sup>3</sup> Crianças de apenas quatro anos demonstram por seu comportamento que possuem um senso de valor próprio, mas é na terceira infância que o julgamento sobre si mesmas se torna mais realista, mais equilibrado e mais abrangente e expressando-se de maneira mais consciente (HARTER, 1996, 1998).

participam desse processo. A cultura e seu sistema linguístico, o aparato simbólico que disponibiliza, permitem nomearmos a realidade, tanto interna quanto externa, a si mesmo e aos outros. Os adolescentes, em diferentes sociedades industrializadas e escolarizadas, adquirem, no decorrer dessa etapa, uma estruturação psicológica significativamente diferente das etapas anteriores (PAPALIA, 2006).

O que os pesquisadores e as teorias psicológicas do desenvolvimento compactuam é que a criança constrói uma autoimagem, um autoconceito e um senso de identidade que lhe garante a aquisição de outras habilidades, tanto cognitivas quanto psicossociais. As semelhanças, as diferenças, as identificações com referências externas permitem que a criança se reconheça simultaneamente como igual e diferente, idêntica e singular. O nome próprio e a vida entre os familiares ou socialização primária possibilitam à criança se diferenciar dos demais, incluindo-se pela identidade e pela diferença. É um processo que, em nossa sociedade, tende a se flexibilizar na vida adulta, permitindo que o sujeito se reconheça, mesmo assumindo diferentes formas, funções, papéis e identidades.

O mundo torna-se mais organizado e previsível à medida que as crianças desenvolvem uma melhor compreensão das identidades, a ideia de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas ainda que mudem de forma, tamanho ou aparência. A emergência do autoconceito está subordinada a essa compreensão (PAPALIA, 2006, p.285).

Durante a escolarização o senso de identidade da criança e do adolescente passa a abranger sistemas representacionais mais complexos, focalizando mais de uma dimensão de si mesmos, tornando-se mais conscientes e equilibrados, condizentes com a realidade. As diferenças entre o real e o ideal se tornam mais nítidas, o que se é e o que se quer ser são capacidades adquiridas durante a infância e seguem se aprimorando durante a adolescência, tornando-se bastante complexas. Pesquisas demonstraram a presença de mudanças cognitivas e cerebrais no adolescente, diferente das crianças e pré-púberes. No adolescente há maior atividade no lobo frontal responsável pelo pensamento hipotético-dedutivo e de processamento das informações, de fontes internas e/ou externas. Também apontaram diferenças em relação às atividades do lobo frontal realizadas por adultos escolarizados, revelando que os adolescentes tendem a dar respostas mais impulsivas e emocionais. Assim, pesquisadores declaram que os adolescentes apresentam um nível de imaturidade cognitiva, sendo incapazes de alojar as condições cognitivas necessárias para compreender corretamente as idiossincrasias sociais. A escolarização e a socialização secundária representadas pela

convivência fora do âmbito familiar, à participação nas outras esferas sociais se constitui como um treino para a vida adulta (PAPALIA, 2006).

Outra abordagem psicológica, conhecida como a teoria do desenvolvimento psicossocial de Ericsson (1950), dá forte ênfase à construção da identidade entre os adolescentes, situando-a como a principal tarefa dessa fase do desenvolvimento. O esforço do adolescente para compreender sua identidade não é um tipo de enfermidade do amadurecimento. Ele faz parte de um processo saudável e vital calcado nas realizações dos estágios anteriores. Para esse autor a identidade é formada pela crise e pelo comprometimento, sentimentos que os adolescentes vivenciam com grande intensidade (PAPALIA, 2006).

A principal tarefa da adolescência, disse Erikson (1968), é confrontar a crise de identidade versus confusão de identidade (ou confusão de papel), de modo a se tornar um adulto único com um senso de identidade coerente e um papel valorizado na sociedade. A crise de identidade raramente se resolve plenamente na adolescência; questões relativas à identidade aparecem repetidas vezes durante a vida adulta (PAPALIA, 2006 p.477).

Nessa perspectiva, o adolescente não procura construir sua identidade pela incorporação de um modelo externo ou por substituição. Ao contrário, busca realizar sínteses de identificações para formar uma nova estrutura psicológica, maior que a soma de suas partes. Para isso deve afirmar e organizar suas habilidades, suas necessidades, seus interesses e seus desejos para que sejam expressos e úteis em um contexto social. Para Ericsson a identidade seria formada por três itens principais: a escolha de uma ocupação; a adoção de valores, nos quais acreditar e segundo os quais viver; e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória. (PAPALIA, 2006).

Durante a moratória psicossocial - o período de adiamento que a adolescência oferece - muitos jovens procuram formas de se comprometer com fidelidade. Esses comprometimentos dos jovens, tanto ideológicos quanto pessoais, podem moldar a vida de uma pessoa por muitos anos. (PAPALIA, 2006, p. 478).

Outros fatores influenciam a formação da identidade, entre os quais os aspectos familiares, as condições socioeconômicas, os aspectos étnicos e culturais, a escolarização dos pais, o bairro e a localidade, o contexto cultural, a influência dos pares, as possibilidades sociais e as expectativas futuras dos adolescentes. Em um amplo estudo citado por Papalia

(2006, p. 508), os pesquisadores Daniel Offer<sup>4</sup> e colaboradores (1988) avaliaram a autoimagem de 5.938 adolescentes de diferentes países, incluindo países Árabes, Europeus, Asiáticos e Africanos através de um questionário padronizado. Com todo risco acerca de generalizações, os pesquisadores analisaram a formação de cinco identidades: psicológica; social; sexual; familiar; e identidade de enfrentamento. Apesar de diferenças entre os adolescentes dos diferentes países, como o caso dos jovens de Bangladesh ou de países afetados por conflitos militares, os pesquisadores concluíram que cerca de 73% da amostra possuía uma “autoimagem adolescente saudável”, isto é, os adolescentes tendiam a valorizar comportamentos, atitudes e expectativas em níveis semelhantes, como o respeito pelos pais, a valorização do trabalho, a escolha profissional e o valor da escolarização.

Os pesquisadores atribuíram esses resultados à forte influência da televisão e da mídia que propaga valores, ideais e identificações que tornam a adolescência cada vez mais uma coletividade em processo de mundialização (PAPALIA, 2006). Mesmo diante de dados que demonstram a semelhança entre as adolescências de diferentes países, o contexto brasileiro mostra-se muito heterogêneo. Em muitos contextos a adolescência não é prioridade e nem um direito.

A identidade é considerada uma referência em torno da qual o indivíduo se constitui na relação com o outro, em um contexto cultural e simbólico com história, por isso, com determinantes para a subjetividade individual e social, aglutinadas nas identidades, mas também nos estereótipos, nos papéis sociais, nas particularidades da vida cotidiana.

A Identidade é, ao mesmo tempo, unidade e multiplicidade, identidade e alteridade, coletiva e singular, social e individual (REY, 2007). A identidade articula-se de forma concreta como uma vida vivida e não uma instância abstrata e atravessada pela temporalidade, pelo contexto social e sua realidade, pela historicidade que lhe é continente. Assim, a identidade é compreendida como objeto de diferentes saberes, como uma categoria

---

<sup>4</sup> Os pesquisadores descobriram pontos em comum entre as culturas em cada uma das cinco "identidades", principalmente nas identidades familiar, social e de enfrentamento. Cerca de 90% dos adolescentes de todos os países tinha sentimentos positivos em relação aos pais, valorizavam o trabalho e a amizade e tentavam aprender com os fracassos. Houve menor regularidade em relação às áreas psicológicas e sexuais, nas quais circunstâncias socioeconômicas e costumes locais eram mais fundamentais. Contudo, em geral, esses "adolescentes universais" consideravam-se felizes, sentiam-se capazes de enfrentar a vida, de tomar decisões e de exercer o autocontrole, preocupavam-se com os outros e gostavam de estar e de aprender com eles, gostavam de um trabalho bem feito, sentiam-se confiantes em relação à sua sexualidade, não nutriam mágoas contra seus pais, consideravam que seus pais tinham um bom relacionamento na maior parte do tempo e esperavam poder assumir a responsabilidade por si mesmos quando se tornassem mais velhos. De modo geral, os pesquisadores consideraram que pelo menos 73% da amostra total tinha uma "autoimagem adolescente saudável" (PAPALIA, p. 508-510)

atravessada por outras categorias. Ressaltamos seu caráter processual e múltiplo, como um devir de possibilidades em aberto que podem ou não serem tomadas (assumidas) pelo indivíduo em suas possibilidades concretas e reais. Identidade significa pertencimento, reconhecimento, diferença e alteridade. Filia-se a um grupo, a uma condição, a um contexto, um lugar. Nesse sentido, ela é afetamento, cristaliza-se como um acontecimento pessoal e relacional, mas permanece inconclusa, aberta (BRUNER, 1997; ABRAMOVAY, CASTRO, 2003; ABRAMO; BRANCO, 2005).

A identidade individual adquire, em nossa cultura, um caráter cumulativo que se reveste de outras identidades, as quais se entrecruzam à medida que o indivíduo percorre o espaço social e simbólico. Segundo Ferreira (2000), a identidade é um constructo que reflete um processo em constante transformação. Está sempre associada às mudanças nas referências e nas novas construções da realidade pelos indivíduos, engendrada por sua participação em certos processos de impacto existencial.

Nesse sentido, a escola se constitui em um espaço onde os adolescentes participam de processos de impacto existencial, experimentando e se construindo sob os afetamentos advindos das identidades sociais. A identidade do aluno se mescla dialeticamente e está interseccionada às outras identidades, da escola, dos professores, da educação, do currículo, ou seja, estão interpostas (NUNES, 1986; GIROUX, 1995, LONGHI, 2011). O grupo de pares é uma fonte de afeição, de solidariedade, de compreensão e de orientação moral; um lugar de experimentação e um ambiente para alcançar autonomia e independência dos pais. É um lugar para formar relacionamentos íntimos que servem de "ensaio" para a intimidade adulta (BUHRMESTER, 1996; COLEMAN, 1980; GECAS e SEFF 1990; NEWMAN, 1982 *apud* PAPALIA, 2006).

Desse modo, as especificidades das experiências pessoais determinam como o indivíduo constrói suas referências de mundo, em torno das quais organiza a si mesmo. É uma experiência que se desenvolve através de estruturas de significados em constante ressignificação pelo próprio indivíduo (DA MATTA, 2012). Para Castells (1999) as identidades social e individual se retroalimentam na história de vida de cada adolescente, permitindo que adquira consciência de si mesmo em relação ao outro. A escola, como instituição codificadora, amplificadora, normalizadora (acepção foucaultiana), ritualiza as práticas sociais e institucionais (tempo-espaço-movimento-atividade), tornando-as parte do contexto simbólico do adolescente.

O ambiente escolar deve ser visto como um ecossistema em que os adolescentes tenham acesso às dinâmicas sociais, sendo introduzidos aos valores, conhecimentos e símbolos presentes na sociedade indiretamente relacionados à construção de suas identidades.

Na pesquisa com adolescentes em contexto de escolarização deve-se levar em conta a intertextualidade<sup>5</sup>, a ludicidade e a intersubjetividade<sup>6</sup> presentes nos processos de interação escolar. Comparativamente à família e à vizinhança, a escola é um espaço de trocas numerosas, grande parte delas não reguladas diretamente por adultos, mas por códigos grupais da cultura adolescente em contexto escolar. Enquanto na família o adolescente exerce maior privacidade e individualidade, adquirindo padrões, crenças e comportamentos, na escola ele está exposto à rede social, observando os outros, avaliando situações de interação e obtendo reconhecimento de suas atitudes e comportamentos. O ambiente escolar e a cultura escolar, próprias de cada escola em sua historicidade local, proporciona outras aprendizagens diretamente importantes para a construção da identidade (LOURO, 2004).

Para Bauman (2012), em nossa cultura, a identidade do adolescente somente surge e é reconhecida no contato com o ambiente escolar, nas trocas grupais, onde tem maior liberdade de formar e transformar conceitos. Já, para Louro (1999), várias identidades são construídas e reconstruídas, provisoriamente, no espaço escolar, sendo um exercício construí-las, mantê-las, descartá-las, e tal exercício ocorre sempre em relação ao outro, sempre atravessado por um sentimento de pertencimento ou não.

As identidades sociais (dos grupos de adolescentes no ambiente escolar) acontecem ao mesmo tempo em que cada um constrói sua identidade pessoal através dos conflitos de valores, identificações, classe, etnia, estilo de viver, de se vestir, ouvir música e compartilhar significados e espaços sociais (HALL, 2005). Ao utilizar a categoria adolescente não podemos vê-la isoladamente de outras categorias e práticas sociais.

Portanto, por seu caráter provisório, seu estado de moratória, o adolescente pode e o faz dramatizar e encenar de forma grupal diversas identidades sociais, de gênero, raça, etnia,

---

<sup>5</sup> Para Fairclough, o conceito de intertextualidade permite-nos ver os textos sob o prisma histórico de modo que eles transformam o passado, ou seja, as convenções existentes e os textos anteriores, em presente. Todo uso da linguagem tem um contexto. O que habilita o discurso a manter coerência não apenas consigo mesmo, mas com o contexto de situação são os aspectos textuais. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1313/966>. Acessado em: 30-09-2015.

<sup>6</sup> O conceito de intersubjetividade tem sido utilizado com base em diferentes interpretações. Isto porque, de acordo com Joppling, este conceito tem ocupado lugar em debates filosóficos acerca da dimensão social da consciência humana, além de envolver discussões sobre outros temas relacionados, como impulsos morais, religiosos, significado compartilhado e autoconsciência. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/19839/21911>. Acesso em: 30-09-2015.



classe, compartilhando significados culturais importantes, que fazem parte da construção de identidades. Em uma perspectiva psicológica, trata-se de um sentimento de identidade a ser organizado pelo indivíduo que o faz utilizando três instâncias, ou seja, “o que eu penso que sou - o que os outros pensam que sou - o que eu penso do que os outros pensam que eu sou”. Nesse sentido, para Osório (1992) a adolescência é o momento ideal para que o adolescente organize o sentimento de identidade.

Para Tap (1985) a identidade é entendida como um conjunto de representações, sentimentos, opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo. O sujeito constrói seu lugar e assume posições na sociedade através da apropriação da cultura e suas instituições, sempre mediadas pelo outro, formando-se nas relações sociais e no embate com as formas de pensar de sua cultura, inclusive as que dizem como é ser um sujeito, uma pessoa, um eu, um jovem, uma mulher, um segmento geracional, um aluno, um estudante do ensino médio. Assim, é preciso localizar essa experiência nos diferentes circuitos da realidade social de nossos sujeitos.

A identidade é um processo colocado em relevo na adolescência, ganhando contornos nas relações escolares, afirma Nunes (1986), porque é na escola que passam grande parte de seu tempo, é nela que constroem suas primeiras relações com maior autonomia. Por outro lado, é também na escola onde experimentam relações de opressão e preconceito, onde a autonomia é cerceada e retirada de seu cotidiano, podendo ser negativizada como desvio, fracasso, condição.

Em uma perspectiva dos direitos da adolescência e de sua magnitude desenvolvimental no âmbito das relações sociais democráticas, deve-se priorizar aos adolescentes a possibilidade de discutir, significar e construir a autonomia, os limites, os desejos, o próprio exercício da cidadania e da subjetividade em uma sociedade de complexas relações de poder e saber (POIRIER, 2005).

Para muitos adolescentes, frequentar a escola pode ser presenciar uma realidade que o exclui, que busca conformá-lo como negativo, lento, limitando-os a determinados círculos sociais e não em outros, tendo seu acesso aos bens culturais e aos direitos de ser adolescente negados. Na dimensão social temos um impacto significativo no desenvolvimento do senso de cidadania, de solidariedade, de coletividade e de bem comum, cujos fundamentos são construídos nas relações experimentadas desde a infância. Em relação à adolescência e à escola temos desafios importantes e precisamos indicar possibilidades (LONGHI, 2011). Conforme sugere a autora e pesquisadora, temos o seguinte desafio quando empreendemos compreender a trajetória de adolescentes em relação à escola diante de circunstâncias pessoais e sociais próprias:



Reafirmar a positividade é na verdade se contrapor às representações construídas pelo senso comum. E esta positividade é buscada através da tentativa de se aproximar de modelos ‘socialmente aceitos’. No entanto, nem sempre os códigos locais se encaixam com aqueles que pautam as condutas de outros grupos sociais. As narrativas sobre as trajetórias escolares e sobre o significado dos estudos ajudam a visualizarmos algumas contradições (LONGHI, 2011, p. 65).

Para alguns teóricos e psicólogos, a adolescência é um momento de expressão e definição dos traços de personalidade já arraigados na infância, um último acabamento, agora de forma pessoal, demandado para o exercício de uma individualidade socializável. Estamos diante do eu como instância singularizável a ser aperfeiçoada, contrastada com outros ‘eus’ e discursos sociais. Nessa instância, o indivíduo se reconhece sujeito de uma identidade que não se totaliza, sendo sempre um devir inacabado e contextual, sempre possível desconhecer a si mesmo e tornar a se estabelecer e se identificar, mesmo que se afaste das vias canônicas durante suas trajetórias reais.

Por ter possibilidades transformativas e contextuais, não quer dizer que ele não adquira estabilidade ao longo da idade, que não haja diferenças individuais na importância atribuída e esse sentimento de identidade alcançado. Também não quer dizer que os valores importantes para a regulação social devam ser sempre questionados e substituídos. As identidades sociais são produtos históricos muito resistentes na cultura, não se rompem facilmente, estando na base civilizatória de um povo, uma nação, um grupo étnico. Nas sociedades pós-industriais e complexas temos o fetiche das identidades, obedecendo à lógica da mercadoria e do consumismo que vão muito além das necessidades identitárias para a organização psicológica dos indivíduos, tendo forte impacto sobre os adolescentes (NUNES, 1986).

A escola torna-se um espaço e um tempo de contrastes, imbuída de significantes culturais transmitidos à juventude, dentre os quais o conhecimento acumulado e a construção de uma trajetória de sucesso que começa com a habilidade de aprender mais e melhor que seus pares. Em uma perspectiva crítica, a escola reproduz discursos e identidades canônicas que servem para a manutenção do *status quo*, dos ideais liberais e das demandas da elite burguesa empresarial, que essencialmente trabalham com um ideal de juventude e adolescência muito próximo dos ideais sociais, ora infantilizando-os, ora responsabilizando-os, conformando seus desejos e possibilidades pela racionalidade do trabalho produtivo (BOURDIEU, 1978, 1980; NUNES, 1986). Nesse caso, é na escola que os papéis e as

identidades sociais são experimentados e ocupados, mesmo que provisoriamente e a contragosto.

A escola fornece uma experiência de socialização e de individuação, de construção das identidades, sendo influenciada por variáveis que não se limitam à classe a que pertencem os alunos ou ao desempenho cognitivo que lhes disponibilizam, o que torna nossos estudos acerca das adolescências, bastante complexos. Longhi (2011) busca uma alternativa conceitual, menos universalizante e mais desnaturalizante sobre as trajetórias escolares:

Para ter uma trajetória escolar bem-sucedida, o aluno precisa conhecer e incorporar os códigos valorizados no meio educacional, tais como disciplina e submissão. Ele ainda deve construir estratégias para superar as dificuldades concretas, como falta de dinheiro, falta de capital social e cultural. Bourdieu (1998) trata esta questão fazendo uma alegoria com o jogo. A partir do capital simbólico disponível, as regras se definem e cada um cria suas próprias estratégias para alcançar seus objetivos, dentro de seu campo de possibilidades. Nem sempre entre os objetivos está o aprimoramento educacional. (LONGHI, 2011, p. 67).

No caso de as identidades e as subjetividades possuírem e expressarem fortes componentes sociais e culturais objetivados, internalizados ou subjetivados durante a adolescência e juventude, a variedade e a heterogeneidade das possibilidades estarão circunscritas, de forma contextual, nas relações tecidas pelos sujeitos, perpassando diferentemente cada um dos adolescentes em processo de escolarização e inserção na lógica social através da escola (BOURDIEU, 1978, 1983; FREITAS, 2007; ABRAMOVAY, 2006).

Retratar aspectos da realidade social e subjetiva de nossos sujeitos de pesquisa é acreditar nas possibilidades e estratégias capazes de serem construídas e acionadas, individualmente, por eles em sua experiência adolescente no contexto escolar como singularidade. A realidade concreta e o jogo das possibilidades contextualmente estabelecidas pelo sujeito podem nos conduzir pelas nuances presentes no contexto escolar e suas relações singularizantes, à aceitação ou à negação, às ambiguidades ou certezas, estereótipos e identidades que povoam esse pequeno grupo de adolescentes da região norte do país.

A elucidação dos objetivos geral e específicos de nossa pesquisa não é direta e imediata, mas avança taticamente sobre as zonas de sentido e suas ressonâncias com os aspectos teóricos das outras pesquisas já realizadas sobre as múltiplas relações e intensidades entre adolescência e escola na atualidade. Sem esgotar novas possibilidades e interrogantes para o tema, o diálogo com autores e pesquisas, dissertações e teses que se dedicaram a compreender um pouco melhor as vivências/experiências de adolescentes em seu processo de

escolarização contribuiu para descortinar caminhos e sentidos possíveis, já encontrados por nós no decorrer da pesquisa. No capítulo a seguir apresentamos o diálogo com os saberes de quem já trilhou os difíceis caminhos da pesquisa e com ele foram ressignificadas as relações produzidas pelos(as) alunos(as) adolescentes com a escola, com os outros e consigo mesmos.

### 3 O DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Nesta seção buscamos dialogar com pesquisas afinadas com nossos objetivos. Em primeiro lugar, por tratarem de assuntos relacionados às relações da escola com a adolescência e suas construções e sentidos, enfim suas reverberações, seus modos de subjetivação. Em segundo, por explorarem e investigarem contextos escolares entre alunos(as) adolescentes, suas particularidades, seus meandros, sem hesitar em se defrontarem com a diversidade e a pluralidade cultural e social e suas implicações no conhecimento que se produz. Em terceiro lugar porque escolhemos pesquisas que retratam a realidade de sujeitos concretos, pesquisas de campo, que se detiveram na voz dos sujeitos, em suas percepções, sentidos e significações, enfim, que se aproximaram ao máximo da experiência irrepetível da adolescência em cada um dos participantes; exercício para pensar sobre a singularização, a diversidade e a heterogeneidade de nosso campo, a subjetividade na relação entre escola e adolescência, portanto, confrontar as (des)continuidades entre a escola de todos e a escola de cada um. No quarto critério, de cunho metodológico, buscamos pesquisas qualitativas que exploravam com profundidade os fenômenos contextuais e intersubjetivos acerca da relação entre escola e adolescência na realidade brasileira das escolas públicas de ensino médio. E, por último, buscamos dialogar com pesquisas cujas ressonâncias internas nos indicassem caminhos advindos da nossa realidade externa em suas dimensões macro e micro da subjetividade social e individual, analisando o discurso de nossos nove sujeitos de pesquisa referenciado pelo discurso das pesquisas que discutem não somente as causas, mas os rumos e os desafios da escola e das políticas públicas a respeito do direito de ser adolescente e das condições para participar ativamente na construção da cidadania de todos a partir de avanços sólidos e duradouros de cada um.

Elegemos as palavras-chave **Adolescência, Identidade, Escola** para delimitar nossa busca em diferentes bases de dados de teses e dissertações. E ainda utilizamos o critério temporal, isto é, teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2013.

O primeiro sítio pesquisado foi o Banco de Dissertações e Teses da Universidade de Brasília/UNB, por sua tradição, tanto na educação quanto na psicologia. Utilizando os descritores **Adolescência, Identidade, Escola** obtivemos 403 títulos que versavam sobre nossas temáticas de forma conjunta, direta ou indiretamente. Desse levantamento, os estudos sobre as relações entre identidade e etnia, identidade e raça, identidade e religião, identidade e gênero, identidade, minorias sociais juvenis, trabalho e escolarização foram os mais

representativos. Quando utilizamos as mesmas palavras-chave, buscando reduzir nossa consulta no Banco Nacional Digital de Teses e Dissertações, encontramos cinco dissertações, sendo quatro delas de Programas de pós-graduação (Psicologia; Psicologia do Desenvolvimento Humano; Linguística Aplicada), em nível de mestrado, da Universidade de Brasília que forneceram contribuições significativas para nossa pesquisa.

Mas, ao utilizamos as palavras **Adolescência, Identidade, Escola** no banco de dados da Capes<sup>7</sup> encontramos 23 pesquisas de regiões do país e de áreas de conhecimento diferentes, das quais somente dois estudos na área da Psicologia se aproximaram do nosso campo de interesse, sendo que algumas já faziam parte do levantamento realizado no banco digital da UNB. Destacamos o total de três dissertações e uma tese que se salientaram por trazer em seu bojo questões relacionadas com a presente dissertação.

Os estudos selecionados começam com a pesquisa de Luciana de Oliveira Campolina (2007), intitulada: “Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência”, a qual traz contribuições às significações produzidas e compartilhadas por adolescentes sobre si mesmos em relação à passagem da infância para a adolescência na escola, elemento que se aproxima dos nossos objetivos e caminhos metodológicos. Outra pesquisa que se aproxima de nossos objetivos, em relação aos espaços e tempos escolares e suas significações, identidades evocadas e/ou recusadas entre adolescentes no ensino médio, é a de Rosane Spheggiorin Link (2009), intitulada: “Hora do recreio: processos identitários juvenis nos tempos e nos espaços escolares”. Essa pesquisa, de cunho etnográfico, oferece aporte teórico pós-moderno sobre os espaços e os tempos escolares, à luz das construções narrativas dos sujeitos, situados histórica e culturalmente, compartilhando e ressignificando suas identidades e identificações. Ainda destacamos a tese de Rita Cristina Basso Soares Severo (2010), intitulada: “Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (dê)sordenando espaços e tempos escolares”, como um estudo excepcional para nossas interrogantes, pois focaliza os tempos e espaços escolares na atualidade, refletindo sobre as transformações na escola e nos atores escolares em um mundo conectado, semiótico, midiático, fluido e desregulamentado, com apelos constantes às identidades e à procura ou invenção de si mesmo. A pesquisa investiga e reflete sobre as práticas juvenis no contexto escolar em uma perspectiva pós-moderna, para, então, assertivamente, conduzir-nos às culturas juvenis, seus jogos e trocas de significados e identidades, seus entre-lugares, suas trajetórias de vida e escolares em constantes intersecções com as condições e identidades

---

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

sociais. A escola, seus tempos e espaços são ressignificados inteiramente pelos jovens, eleita como território cultural juvenil, local de sociabilidade e de trocas e construções identitárias.

No **Quadro 01** apresentamos as Dissertações e Teses selecionadas através da busca em bases de dados nacionais de pesquisa. Informamos o nome dos(as) autores(as), o ano de publicação, a área de conhecimento, o tipo de pesquisa e alguns conceitos operacionalizados pelas pesquisas. A sequência segue o ano de publicação ou término da pesquisa.

**Quadro 1. Dissertações e Teses encontradas em revisão sistemática por ano, segundo os autores, área de conhecimento, tipo de pesquisa, título e contribuições conceituais**

Ano	Autor(a)	Área	Tipo de pesquisa	Título	Contribuições conceituais
2007	Luciana de Oliveira Campolina	Psicologia UNB	Qualitativa/cunho histórico-cultural	Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência.	Processos identitários; Adolescência; significados da escola; singularidade.
2009	Rosane Spheggiorin Linck	Educação UFRGS	Qualitativa	Hora do recreio: processos identitários juvenis nos tempos e nos espaços escolares.	Processos identitários e de construção de si-mesmo; escolarização.
2011	Carolina Real Assis Ribeiro	Educação PUC/RJ	Qualitativa. Método narrativo e autobiográfico	Sujeitos à escola ou Sujeito da escola? A elaboração das identidades de alunos do ensino médio durante a produção de um roteiro de vídeo	Adolescência; Identidades; Narrativas; autobiografia; trajetória de vida e escolar.
2011	Edimar Roberto de Lima Sartoro	Psicologia UNIR	Qualitativa Método Materialista-Histórico	Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas.	Adolescência; Sentido pessoal da escola; Função social da escola; Fracasso escolar; trajetória escolar.
2012	Fernanda Bordallo de Araújo Reis	Psicologia UNIR	Qualitativa Autobiografia/Análise de narrativa	História de adolescentes: sentidos construídos sobre a escola	Trajetória de vida e trajetória escolar; sentidos da escola; adolescência.
2013	Rita Cristina Basso Soares Severo	Educação UFRGS	Qualitativa	Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (dês)ordenando espaços e tempos escolares	Identidades; espaços/tempos escolares; singularidade; subjetividade individual e social.

Fonte: Dados obtidos do banco de teses e dissertações da Capes/quadro elaborado pelo autor

Inicialmente, apresentamos o estudo realizado por Campolina (2007), em seguida as dissertações de Reis (2012) e Sartoro (2011), ambos do mestrado em psicologia da Universidade Federal de Rondônia, correspondente à Linha de Psicologia escolar e processos educacionais da qual fazemos parte. Posteriormente, contamos com as pesquisas de Ribeiro (2011), Linck (2009) e de Severo (2014). Pretendemos, com essas pesquisas, buscar teorizações e posicionamentos que tangenciem nosso problema de pesquisa e objetivos.

### 3.1 A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA AO SE TORNAR ADOLESCENTE

A adolescência, apesar das mudanças fisiológicas e psicológicas fundamentais que permeiam o ciclo de desenvolvimento humano e a transformação do corpo até a velhice e morte, possui componentes sociais e culturais que lhe conferem uma multiplicidade de maneiras de ser experimentada, vivida e representada. Dentre os componentes, a escola e o contexto escolar se destaca como espaço e tempo do adolescer, produzindo suas reverberações sobre a vida e o processo de tornar-se adolescente.

Campolina (2007) descortina o adolescer através de uma pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural da psicologia em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal, DF. Além da observação extensa e o contato com a realidade escolar de alunos(as) e professores(as) durante um ano, a autora contou com dois momentos para a construção dos dados, importantes para fins de comparação das percepções e sentidos acerca da escola e da adolescência no início e meados do ano letivo dos nove sujeitos da pesquisa, objetivando compreender, junto as trajetórias de vida escolar dos participantes, a participação da escola no processo de tornar-se adolescente.

Através das observações sobre os hábitos, representações e dinâmica do contexto escolar e de entrevistas individuais, Campolina (2007) constatou a presença de discursos e representações dominantes sobre as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos(as) sobre a adolescência. Também percebeu processos de singularização e de resignificação dos alunos em relação à escola e ao processo de adolescer. Os adolescentes destacaram mudanças significativas nas relações familiares, com os colegas, com os professores, com os conteúdos e consigo mesmos, enfatizando a importância da identidade e da autopercepção (CAMPOLINA, 2007).

A pesquisa se fundamentou na concepção de que vivemos de modo intermitente e dialeticamente processos de mudanças e desenvolvimento, cujos sentidos e determinantes são construções socioculturais, transformadas por sujeitos que se apropriam e significam a realidade na qual se constituem. A adolescência é parte importante desse processo de formação da pessoa e da subjetividade em nossa sociedade.

Conforme Campolina (2007), trata-se de uma construção permanentemente dialógica com seu tempo e contexto, que possui raízes históricas e representações hegemônicas acerca de seu significado, sua transição, seus modos e expressões. Destaca que os sujeitos podem e devem participar integralmente de seu desenvolvimento, da construção e transformação de sua realidade, e a escola é um espaço onde os adolescentes recebem e resignificam seu

próprio processo de adolecer, sendo esse dialético, compartilhado e intersubjetivo, associado aos outros níveis de socialização e de subjetivação nas relações sociais. Tais processos se encontram interdependentes dos significados proporcionados pelo contexto cultural e social, desse modo, aspectos da singularidade e da experiência do sujeito se entrelaçam à produção da ordem social e cultural.

Para Campolina (2007) esse entrelaçamento ocorre nas relações sociais e através dos significados negociados contextualmente, possui fortes implicações na constituição da pessoa e da subjetividade, vincula-se à composição da identidade e da personalidade, possibilita níveis de pertencimento e de autonomia do sujeito, e sua abertura para outras experiências e significações é interdependente das formas concretas de vida.

Foi o que encontrou Campolina (2007) na pesquisa acerca dos significados produzidos pelos adolescentes sobre o tornar-se adolescente e a participação da escola nesse processo, colocando a escola como contexto privilegiado de construção e negociação da identidade e da subjetividade, sendo atravessada por representações dominantes e singulares a respeito do adolecer e da cultura adolescente e juvenil na atualidade (CAMPOLINA, 2007).

Os mesmos contextos e situações possuem efeitos diferentes em cada sujeito, sendo encaminhados e significados de forma diferente e singularmente, atrelando-se à trajetória de vida e da subjetividade de modo duradouro e significativo. Esse fato é demonstrado pela pesquisadora quando destaca que, através das práticas sociais, os significados e representações culturais negociadas no contexto escolar definem e medeiam as sensações, as percepções, expressões, hábitos, conflitos, desafios, modos de ser e agir dos adolescentes. Nesse sentido, destaca que a escola intensifica nos adolescentes as vivências e trocas sociais necessárias em uma sociedade cujas linguagens e tecnologias culturais e materiais tornaram-se ainda mais complexas e interdependentes (CAMPOLINA, 2007).

Apoiada em Bakhtin (1986) a autora fundamenta a importância da linguagem e da comunicação nas trocas de significações entre os adolescentes e o contexto escolar permeado por práticas e discursos sociais. A linguagem e o jogo de significados tornam as situações multissignificadas, consistindo em um campo de sentidos em permanente mutabilidade, agregando, entrelaçando e transformando elementos da subjetividade social e individual. Enfatiza que a busca pelos sentidos produzidos e percebidos nas falas dos alunos devem ser interpretados à luz da análise das esferas sociais e individuais do contexto em que estão envolvidos os sujeitos e as instituições.

A partir de uma perspectiva social e histórica da infância e da adolescência, de sua institucionalização, moralização e ocupação através da escola, a autora conclui que a escola



engendra uma subjetividade adolescente dominante, aprisionando os adolescentes em expectativas e projetos ideológicos e econômicos, ignorando suas condições e possibilidades críticas e de participação. A escola tem papel de reforçadora do lugar social e cultural da adolescência, controlando e normatizando o sujeito sobre como tornar-se adolescente. No entanto, esse não é um processo sem movimentos e resistências, forças que atuam de modos antagônicos e contraditórios. Os adolescentes produzem-se de modo singular, escapam e transformam as práticas sociais de normatização, inauguram e rompem sistemas de sentidos que os rivalizam ou desvitalizam, tentam escapar da negatividade das representações dominantes que teimam em reafirmar sua heteronomia e passividade frente à realidade (CAMPOLINA, 2007).

Corroboramos com os estudos de Oliveira (2006); Cardenas (2002); Farias, Asnar e Silveiras (2003), que investigaram a construção social da adolescência na atualidade e a participação da escola no engendramento, transmissão e inculcamento de uma subjetividade individualista, autônoma, filiada à cultura econômica quase que exclusivamente, o estudo realizado por Campolina (2007) constata que a escola fomenta e instrumentaliza identidades voltadas à realização pessoal, financeira e econômica, isto é, reproduz a lógica dominante, formatando subjetividades de acordo com os interesses das classes sociais dominantes. Trata-se de uma lógica não exclusivamente do contexto escolar, mas atravessa-o, dentro e fora. O adolecer passa a ser, então, a preparação excessiva para o futuro, para a vida profissional, devendo ser aproveitada como um momento de preparação, sendo preditora do sucesso na vida adulta.

Campolina (2007) ainda aponta que para além dos professores, os alunos devem ter condições favoráveis no contexto da escola para desenvolver sua singularidade e sua identidade, devem participar e protagonizar sua construção ativamente. Os adolescentes também podem ser valorizados como interlocutores de seu desenvolvimento, como participantes ativos, autores e narradores, pois a linguagem e o diálogo se constituem em elemento central para a produção dos significados e sentidos do adolecer e da subjetividade. A adolescência correlaciona mudanças corporais e biológicas a importantes transformações nas condutas entre pares e no vínculo com a escola, família e comunidade. A chegada, a permanência e a saída da adolescência são negociadas de forma antecipada e contínua; a escola é um espaço onde essas negociações são intensas, fundamentais e podem receber um ganho ainda maior quando reconhece as potencialidades singulares desse coletivo.

A dissertação de Reis (2012) pertence ao MAPSI/Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia do qual fazemos parte. Dialogar com sua

pesquisa e a de Sartoro (2011) é importante, pois são estudos que levam em consideração a realidade de Rondônia, e possuem temáticas que remetem à escolarização de adolescentes, alunos(as) do ensino fundamental em escolas públicas, possuem afinidades metodológicas por utilizarem a pesquisa qualitativa, e consideraram os relatos e as expressões dos sujeitos da pesquisa, analisando suas falas por diferentes métodos de análise.

Reis (2012, p. 124), em pesquisa realizada em uma escola pública de ensino fundamental, utilizou como material de análise a entrevista de uma aluna, com idade de 12 anos, do 6º ano do ensino fundamental. Utilizou como instrumento a narrativa autobiográfica e a análise estrutural da narrativa para responder seu problema de pesquisa que girava em torno de compreender os sentidos que os adolescentes atribuíam à escola a partir de suas experiências escolares. Constatou que os sentidos e significações sobre a escola inter cruzam e interpõem elementos da trajetória de vida e da vida escolar, do processo de desenvolvimento e da construção da identidade, de tomada de decisões e de reflexões acerca de si mesmo, dos familiares, dos colegas, das identidades sociais e das experiências de vida.

Reis (2011) aponta para a importância do diálogo no contexto escolar, devendo a escola valorizar a singularização, as subjetividades e identidades, as histórias de vida e do pensamento narrativo, autobiográfico. A escola deve seguir valorizando as trocas intersubjetivas e a noção de si mesmo, nas relações com os colegas, familiares e professores e com a escola como espaço e tempo de construção da identidade e da subjetividade individual e social.

Sartoro (2011) buscou compreender os sentidos da escolarização e suas relações com as trajetórias de alunos adolescentes de uma escola pública no estado de Rondônia que tiveram reprovação e histórico de fracasso escolar. Participaram da pesquisa 10 alunos de classes populares, na faixa etária entre 14 e 16 anos, estudantes do 8º e 9º anos, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. O autor problematizou aspectos importantes da subjetivação de adolescentes em relação ao processo de escolarização, precarizada e desvalorizada, seus impactos na construção das identidades e das singularidades e a escola como instituição social capaz de promover a consciência dos sujeitos em relação às contradições e desafios de seu tempo.

Os adolescentes, cujas trajetórias escolares são identificadas como “acidentadas”, prejudicadas, quase sempre assumem unilateralmente a culpa pelo fracasso: a indisciplina (“bagunça”), “não fazer as atividades”, atrasos, levaram às reprovações, desistências, evasão. No fim das contas, na percepção destes adolescentes, o(a) aluno(a) é o único agente responsável pelo fracasso do processo de escolarização, ele mesmo não compreende as inter-

relações que permitiram que a escola se mantivesse inerte, ultrapassada, “chata, ‘desinteressante’, fragmentada, distante da realidade dos adolescentes” sugere Sartoro (2011).

Embora os alunos tenham dificuldades de compreender as relações e condições que contribuíram para seu fracasso na escolarização, quando incitados construíram convicções, representações e problematizaram a escola e seus agentes. Revelou-se uma escola deficitária, de microexclusões e punições invisíveis, contínuas e progressivas para os(as) alunos(as) com dificuldades, enfim, para a diferença, para a heterogeneidade, para o novo. As origens do fracasso não estão nas singularidades, mas no próprio processo pedagógico. Assim, a escola esquece que deve produzir e proporcionar aprendizagens duradouras e transformativas e jamais se reduzindo ao mero controle da ordem e da disciplina (SARTORO, 2011).

Entretanto, o estudo ressalta que os(as) alunos(as) adolescentes acreditam na escola e na escolarização, em sua importância enquanto parte fundamental do desenvolvimento e da vida social organizada. As esperanças de uma vida melhor, de ajudar a família e ter um bom emprego e uma profissão são depositadas na escola, mesmo por aqueles sujeitos cujas trajetórias escolares foram prejudicadas pelas vulnerabilidades que atingem os adolescentes e jovens brasileiros das camadas mais pobres. Vale lembrar que na realidade dos sujeitos pesquisados a escola não é a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas, bem ou mal, é a única opção que possuem (SARTORO, 2011).

A dissertação “Sujeitos à escola ou Sujeito da escola? A elaboração das identidades de alunos do ensino médio durante a produção de um roteiro de vídeo” de Ribeiro (2011), além de trazer procedimentos criativos nos estudos com adolescentes a partir das narrativas e autobiografias, tenciona territórios contestados, identidades ressignificadas, identidades fugazes que são partilhadas pelos adolescentes contemporâneos no contexto escolar. Ribeiro (2011) constata, através de pesquisa com adolescentes do ensino médio sobre suas concepções em relação à escola, que as identidades de “aluno(a)” são múltiplas e cambiantes, se constituem à medida que se expressam nas diferentes situações. A ambiguidade nas concepções e sentidos da escola para os(as) alunos(as) revelam que os adolescentes e jovens desejam terminar logo os estudos e entrar no mercado do trabalho, onde o processo pedagógico é visto como automatizado, necessário, porque pode garantir melhores oportunidades de trabalho e remuneração. Muitos se manifestaram desmotivados com a escola, veem como obrigação e mal necessário, outros se mostram mais adaptados. No geral, diz Ribeiro (2011), os alunos demonstraram posicionamentos positivos com relação à escola, reconhecem sua importância na sociedade em que vivem para a construção e desenvolvimento pessoal. Os estudos propiciam, segundo os alunos investigados, maior reconhecimento e

respeito social, maiores possibilidades de ter um futuro e uma vida melhor. O ensino médio é marcado por uma mudança pessoal dos alunos a respeito da escola e de si mesmos, suas ações, escolhas e consequências.

Ao mesmo tempo também vivem as mudanças referentes à transição da adolescência para a juventude. O corpo, a sexualidade, a identidade pessoal e social, já iniciadas, tomam novos rumos e passam a ser elementos ativos na construção da subjetividade e da identidade. A aquisição e controle dos processos mentais superiores, a consciência, tornam a realidade complexa e multissignificada para esses(as) alunos(as). Muitos relatam o futuro como uma incerteza, mencionam as mazelas e contradições sociais, o desemprego e a diferença entre ricos e pobres como fatores que aumentam sua insegurança, depositando na escola as expectativas de enfrentar e superar tais condições (RIBEIRO, 2011). Outros temas também destacados foram as influências extraescolares — a família, os colegas, a cultura de consumo, a mídia, as tecnologias digitais, as redes sociais. Essas influências são menos rígidas, são fragmentadas e indiretas, advêm de outros espaços e fluxos de socialização e atravessam a escola e seus atores, atuando na construção da opinião e das identidades dos alunos e nos sentidos atribuídos à escola (RIBEIRO, 2011).

Rosane Speggiorin Linck (2009) teve como objetivo analisar como determinadas práticas culturais ocorridas no “recreio” ou “hora do intervalo” escolar atuam na produção e no tensionamento de processos de pertencimento identitários juvenis. A intenção da autora ao escolher esse momento foi o fato de poder conversar com os alunos, ampliando olhares e vivenciando diferentes situações diferentes que lhe pudessem fornecer outras respostas, além dos discursos de alguns professores e supervisores da escola.

A autora escolheu Nóvoa (2005) como um referencial teórico, que assinala que ser professor hoje em dia é mais difícil do que o foi no passado. Segundo Nóvoa, há 50 anos frequentavam a escola crianças e jovens, em sua maioria de classe média, convencidos, assim como suas famílias, de que a escola era uma instituição confiável e importante. Hoje, a escola abrange ricos e pobres, os que acreditam que a escola tem sentido e os que acham que ela não tem sentido algum. Outro autor adotado pela pesquisadora foi Xavier (2008, p. 175), o qual enfatiza que para muitos jovens “a escola tem cada vez mais dificuldades em se apresentar como uma instituição interessante e significativa”. Linck também se apoia no sociólogo Dubet (1997, p. 225) que destaca: “os alunos são adolescentes completamente tomados pelos problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é ‘por natureza’ hostil ao mundo dos adultos, aos professores”. Nessa direção, o autor afirma que a escola “precisa trabalhar na

transformação dos adolescentes em alunos, quando eles não têm vontade [nem veem a necessidade] de se tornar alunos” (LINCK, 1997, p. 225).

Em outro momento, Linck (2009), ao repensar espaços-tempos escolares e suas influências nos(as) alunos(as), enfatizou os argumentos de Veiga-Neto em uma perspectiva foucaultiana (2000, p. 13), quando pontua que na escola ainda é preciso que “os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder”. Ainda em relação aos espaços e tempos escolares, a autora da pesquisa diz que eles não são neutros, à medida que se convertem em signos, símbolos, vestígios da condição e das relações de e entre aqueles que o habitam. Linck (2009) declara que “o espaço comunica; mostra quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo, um emprego que varia em cada cultura” (VINÃO FRAGO, 1998, p. 64). A autora pontua, de acordo com Garbin (2006), que devemos marcar a diferença entre ‘lugar’ e ‘espaço’ em uma conotação menos material e mais simbólica, e destaca que os lugares demarcados pelos jovens podem ser entendidos como espaços identificados, no que se refere às comunidades que se constituem nas diferentes situações sociais. Bauman (2005, p. 17) argumenta que existem comunidades de vida e de destinos, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta, e que outras são fundidas unicamente por ideias, ou por uma variedade de princípios.

Linck (2009) também aborda o tema das identidades entre os(as) alunos(as) adolescentes e utiliza a noção sugerida por Hall (2003), de que identidade é uma construção que está sempre sendo reelaborada, por isso prefere que se fale em identificação. Conforme o autor, a identidade surge de uma falta de inteireza que é preenchida, a partir de nosso exterior, através do que nós pensamos ser visto pelos outros. Os espaços aparentemente vazios foram “lugarizados” estampando e identificando “modas” e “modos” de vida das culturas de adolescentes que habitavam o contexto escolar. Partindo desse cenário, a pesquisadora Rosane Speggorin Linck (2009) dá destaque aos argumentos de Feixa (1999), quando esse autor diz que essas culturas se referem à maneira com que as experiências dos jovens são expressas coletivamente, levando em conta a construção de vida de cada um dos sujeitos, sendo estas distintas, localizadas profundamente no tempo livre. A autora sublinha que as culturas juvenis podem se traduzir em estilos mais ou menos visíveis, que integram elementos visíveis da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais e locais, não significando sempre um único, mas recebendo influência de vários estilos (LINCK, 2009). Diante da diversidade observada pela autora no contexto escolar, com pertinência ela nos apresenta as considerações de Xavier: “A escola precisa alargar seu papel como espaço não só de transmissão de

conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, mas também de produção e apropriação de bens culturais” (XAVIER, 2008, p. 478).

A autora considerou que dissertar sobre adolescentes que transitaram durante os recreios em determinado tempo/espaço escolar possibilitou que ampliasse a sua compreensão sobre a complexidade que envolve as juventudes. E percebeu que os adolescentes se movimentam carregando expectativas, sonhos, incertezas, interesses e assuntos que ‘transbordam e ultrapassam’ o espaço escolar. O estudo realizado por Rosane Speggorin Linck (2007) mostra a riqueza do universo intersubjetivo dos adolescentes nos espaços e tempos múltiplos da escola.

Assim, a partir da pesquisa de Linck (2007), concluímos que a diversidade gera fronteiras e irrompe nos espaços lisos e burocratizados da escola, transgredindo-os, redesenhando um circuito de singularizações e de possibilidades de re-ação e inter-ação. Os sujeitos e dados de pesquisa, conforme apresentados e discutidos, permitem afirmar que os adolescentes produzem culturas transversais, criando e agindo, às vezes sem serem notados ou não querendo ser notados. Tratam-se de forças e motivações pouco capturáveis pela ordem e discurso pedagógicos, cujo modelo é hostil às culturas e às re-ações produzidas no âmbito dos espaços e tempos escolares pelos adolescentes e alunos(as).

### 3.2 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS

A autora da Tese de Doutorado intitulada “Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (dê)sordenando espaços e tempos escolares”, Rita Cristine Bassos Soares Severo (2014), iniciou seu estudo a partir de indagações tais como: que sentidos diversos são atribuídos à escola? Que posições e disposições têm os alunos em relação à escola? Que projetos, experiências e identidades se constroem na escola ou em sua oposição?

No sentido de pensar acerca da condição da escola contemporânea é necessário refletir sobre o conceito de espaço e tempo. O espaço faz parte da trama, com suas divisões que ocorrem na escola — arquitetura das salas, os corredores, os muros, os lugares permitidos e não permitidos. Os controles exercidos através da regulação do tempo e espaço contribuem para ritualizar e formalizar condutas. O tempo em nossa cultura é medido com pontual exatidão e, além disso, é percebido socialmente como um fluxo que vai do passado ao presente e depois ao futuro.

Severo (2014) destaca a perspectiva foucaultiana de Veiga-Neto (2002) que, ao analisar a escola, destaca que o currículo foi a grande maquinaria da escola moderna que rompeu com os sentidos do tempo e espaços medievais. Para o autor, em termos de tempo, o currículo produziu e ainda produz rotinas e ritmos para todas as pessoas que, de alguma forma, têm relação com a escola. O tempo na escola é minuciosamente calculado com horários específicos para cada disciplina, recreio, entrada e saída. Para que tenham maior produtividade do tempo, é necessário que os corpos não fiquem dispersos no espaço, mas submetidos a algum tipo de confinamento, enfatiza Veiga-Neto (2002). Nessa mesma direção, Severo (2014) menciona Sacristán (2005) quando sugere que cada atividade que desenvolvemos na escola — ler, escrever, pintar, resolver problemas e outras —, representam utilizar o espaço e o tempo. E o autor diz que o espaço não é neutro, nos afeta e envolve, é um âmbito a que nossa experiência fica associada.

Em relação ao tempo, Rocha (2000 *apud* SEVERO, 2014) destaca que o tempo da escolaridade é um tempo de não ser adulto. Superar esse tempo é entrar em outro que representará outra forma de vida, tendo a escola como referência. A escolarização é uma sinalização de grandes etapas da vida. O ano letivo escolar é um marcador decisivo da experiência de vida dos alunos, das famílias e até das atividades do comércio e do turismo. A escola, o currículo, as atividades pedagógicas devem levar em consideração o tempo e o espaço. Hoje, segundo Severo (2014), a escola impõe uma só lógica do tempo, desconsiderando outras, de ordem subjetiva, cultural e contextual, tão importantes para os adolescentes e alunos(as) para que construam suas singularidades sem atropelamentos.

Nesse sentido, Severo (2014) retoma Sacristán (2005) ao afirmar que se o tempo do aluno não acompanha seu ritmo de aprendizagem, ele será considerado atrasado e excluído do processo. “Atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com lentidão uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo, são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar” (SACRISTÁN, 2005, p. 149). Sob a égide do cientificismo, o racionalismo imperou na elaboração dos currículos, consolidando a rigidez na organização do tempo linear escolar que os professores assumiram como modelo da normalidade (SEVERO, 2014).

Utilizando alguns autores, Severo (2014) menciona aspectos que julgamos importantes serem compartilhados, pois nos ajudarão em nossas análises. A autora reitera o que afirma Ramos do Ó (2003) quando sugere que a escola moderna não procurou utilizar práticas repressivas, mas, sim, formar uma personalidade no aluno através dos bons exemplos, das identificações positivas e de um trabalho interior de autorregulação. Na questão da redistribuição dos indivíduos no espaço, Sibília (2012, p. 13 *apud* SEVERO, 2014) define a



escola como uma tecnologia: “podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”.

Já, sobre a categoria aluno(a), Severo (2014) retoma Sacristán (2005) quando propõe que o aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo das experiências históricas. Considera que ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. “Ninguém nos ensina, nos narra, ou nos teoriza o que é ser um aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão, graças às vivências que tivemos como tais” (SACRISTÁN, 2005, p. 20). E ao abordar as juventudes contemporâneas, e pensar nas práticas juvenis na escola, em um contexto mais amplo, Severo (2014) lança um olhar sobre o tipo de sociedade que comporta tais práticas.

Para tematizar sobre as adolescências, Severo (2014) também compartilha das ideias dos autores Margulis e Urresti (1998), Reguillo (2003), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006) e outros, para destacar que não existe um único jeito de ser jovem, e, sim, juventudes e adolescências que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e à diversidade cultural. Essas inconstâncias desperta nos jovens, segundo Pais (2007 *apud* SEVERO, 2014), um processo de relativização. Relativizam tudo, valores, segurança, relações afetivas em qualquer lugar desenvolvendo vínculos frágeis nas relações:

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades ziguezagueantes e velozes, próprias de uma sociedade dromo... cráticas, na qual os tempos fortes se cruzam com os fracos e, em ambos, se vivem os chamados contratempos (PAIS, 2006, p. 9).

Para o autor, enfatiza Severo (2014), são muitos desses contratempos que caracterizam a condição de adolescentes na contemporaneidade. Para Melluci (1997), tais possibilidades são mais bem compreendidas quando situamos os jovens em suas relações com o tempo.

Segundo Severo (2014), o que se destaca nas falas dos adolescentes é que todos querem encontrar uma escola da qual gostem, que valorize a sociabilidade, o encontro, o respeito pelo seu tempo. Um lugar para fazer amizades, de convivência, de aprender e discutir coisas da vida. No intuito de reiterar seu argumento, Severo (2014) recorre a outro autor e sugere que a escola muitas vezes não estabelece um diálogo mais próximo com os jovens por não entendê-los como sujeitos de suas práticas. Dayrell (2003) afirma que:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas



relações com os outros, a sua própria história e a sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no que se insere (DAYRELL, 2003, p. 159).

Severo (2014) conclui que as escolas devem possibilitar e compreender os adolescentes como sujeitos/alunos à medida que respeitam e promovem suas intensidades e identidades plurais, sua inventividade e suas singularizações. É preciso que a escola reconheça a diversidade humana e as múltiplas possibilidades trazidas por seus sujeitos/alunos(as)/adolescentes de suas experiências de mundo, suas significações, pois esses trilharam caminhos de enfrentamentos, recusas, experimentações, renúncias e privações. Trazem em si os retratos de uma realidade social complexa e fragmentada, permeada de discursos e ressentimentos, cujos efeitos diversos incidem na vida dos adolescentes/alunos(as) naquilo que possuem de mais singular e pessoal, a si mesmos.

A pesquisa de Severo (2014) possui relevância ímpar em relação à presente pesquisa que ora apresentamos, suas discussões e problematizações, em muitos casos, conduziram nossas interrogantes ao longo de todo o processo de pesquisa. Ao adentrarmos nas questões suscitadas pela autora percebemos as reverberações e as ressonâncias possíveis com nossa pesquisa, cujas contribuições já se confirmam pela riqueza de suas observações e dos dados apresentados.

A seguir, citamos algumas contribuições que merecem ser acrescentadas por destacarem em suas definições e argumentações aspectos relevantes sobre a adolescência e a escolarização, as identidades e as singularidades, os diferentes efeitos e afetos que partilham diferentes adolescentes, de diferentes regiões brasileiras, e, talvez, da América Latina, da América Central e da América do Norte, dos países Europeus, Asiáticos e Árabes.

Com a leitura das teses e dissertações selecionadas e apresentadas podemos compor um quadro de definições e conceitos com autores cujas matrizes de pensamento nem sempre estão próximas, mas que valem a pena ser mencionados, certos de enriquecerem nossas possibilidades de análise. Em uma perspectiva crítica, entendemos que a escola não é um espaço neutro, isenta das relações e discursos de poder, mas, reproduz, engendra e legitima valores, conhecimentos, crenças acerca da realidade, privilegiando algumas narrativas em relação às demais.

A escola opera duplamente a automação do sujeito social, de forma objetiva está predisposta a atender os valores dominantes, o mesmo processo de automação se dá no âmbito da subjetividade, desconectando a singularidade e serializando a individualidade

(GUATTARRI, 1996). A adolescência, em muitas situações, coloca em cheque o aparelho e a lógica escolar, evocando elementos antagônicos das identidades sociais, negando-se a se submeter integralmente às normas e às expectativas institucionais, ativando as intensidades criativas e inovadoras amplamente desperdiçadas e desativadas pela normatização da subjetividade (VEIGA-NETO, 2003).

Também pudemos, ao longo das leituras realizadas, assinalar que tanto a família quanto a escola, como instituições e práticas sociais, vêm reforçando e sendo reforçadas, a atender as necessidades de um estado econômico mundial, que tem exigido dos países em desenvolvimento a adequação das forças de trabalho e de produção, a readequação dos direitos sociais, e sofrendo com o controle midiático da informação, os impactos das tecnologias e do consumismo desenfreado. São fatores que têm influenciado o modo com que os adultos tratam e retratam o adolescer e o modo de viver o adolescer pelos adolescentes (GIROUX, 2000; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004; CAMPOLINA, 2007).

Com isso, entendemos que a escola participa da construção da identidade do adolescente à medida que fornece e reforça determinadas práticas e inter-relações sociais. Sabe-se que a identidade, apesar de seu componente singular, é a ocupação e o pertencimento do sujeito aos diferentes níveis sociais, institucionais, grupais, linguísticos, tecnológicos, enfim, a escola fornece as interações necessárias, criando a dimensão da alteridade e da identidade, fundamental para a construção da subjetividade individual, para a formação da pessoa, do si mesmo. Cabe à escola explorar e proporcionar pedagogicamente a criação das dimensões da alteridade e das identidades. No entendimento de Pedro Abrantes (2003), a escola é um espaço social, um espaço de relações, de comunicação e também de poder, este produzido por uma rede de interações cotidianas entre os diferentes atores que a constituem.

Os adolescentes, assediados pelas novas tecnologias e pela subjetividade de consumo, que sabiamente atrelam-se a discursos de saúde, luxo, jovialidade, sucesso, bem-estar, futuro, poder, têm sua dimensão da alteridade e da subjetividade interpeladas pelos valores de classe, pelos preconceitos sociais de gênero, sexo, etnia, classe social, linguístico, cultural, religioso, intelectual (CAMPOLINA, 2007). Em busca de direcionamentos sobre a escola e suas relações de intercâmbio com a construção da singularidade e da identidade dos adolescentes, corroboramos a ideia que essas ativações e os afetamentos devem pensar uma nova exegese subjetiva capaz de confrontar e conviver com os fluxos do mundo contemporâneo. A escola esqueceu a subjetividade, produziu um corpo anônimo, adestrável, assim continua incapaz de participar ativamente como uma instituição que desperta e incrementa uma ética da alteridade e de cidadania (BEZERRA Jr, 2010; LEITE, 2009). E ainda, que não pode realizar esta tarefa

sozinha, apartada do contexto social e político, sem a reciprocidade do estado e das políticas públicas a escola não pode atingir plenamente seus objetivos em uma sociedade complexa, cujos níveis de socialização, individuação e subjetivação a escola e seus agentes não compreendem (SPOSITO, 2009; FREITAS, 2010; MARCONDES, 2011; CONTINI, 2011). Definitivamente, há um mal-estar nesse cenário, marcado pela desvalorização e desqualificação dos agentes sociais e das instituições sociais, alunos(as), professores, coordenadores, secretários de educação, secretarias de educação, e as razões certamente sinalizam para uma reestruturação da escola e do ensino médio em termos de currículos, modalidades, tecnologias, ritmos, propostas e experiências pedagógicas e humanas.

Podemos perceber através das pesquisas consultadas as intrincadas relações entre a escola e o processo de adolecer. Relações de complementaridade e de continuidade onde a escola, a trajetória escolar e o processo do adolecer se mesclam de forma singular e variada, motivadas por forças contextuais e individuais. Também percebemos que a escola como instituição social, atravessada por contingências sociais e políticas, por discursos e práticas institucionais, conteúdos, currículos, espaços e tempos disciplinares e pedagógicos produzem efeitos significativos nas mudanças e identidades construídas pelos adolescentes. A escola ora reforça representações dominantes da adolescência, ora cria condições para que os adolescentes ressignifiquem a si mesmos, as relações, as escolhas e as identificações. Buscamos destacar tais percepções e constatamos semelhanças com os dados fornecidos pelas pesquisas.

Dentre as pesquisas, a perspectiva qualitativa e a ênfase nos relatos dos sujeitos, destacando suas percepções, significações e sentidos sobre a escola e a adolescência constituíram-se como maioria, se aproximando de nossa abordagem metodológica. Outras aproximações foram percebidas como a ênfase nos aspectos sociais e ideológicos que permeiam o processo de escolarização, a preocupação com as forças midiáticas, com certa lógica dominante que incide sobre os sujeitos através da escola. As pesquisas demonstraram que a escola é um território de múltiplas identidades e discursos cujos sentidos são compartilhados pelos alunos(as), fazendo parte das construções de suas identidades e singularidades.

Notamos também distanciamentos, quanto ao contexto de pesquisa e os objetivos. Muitas pesquisas partiram de escolas e de sujeitos com histórias de fracasso escolar, precarização dos processos educacionais, dando ênfases em aspectos causais e desarmonizados entre a escola e a adolescência. O município escolhido em nossa pesquisa possui IDHM elevado como poucos no País, os índices de vulnerabilidades sociais são

considerados baixos comparados aos outros municípios. Educação, saúde e trabalho são componentes do conceito de desenvolvimento social (PNUD, 2013). Como diferencial diante das outras pesquisas, buscamos considerar tais indicadores que fazem parte de nossa realidade de pesquisa e suas implicações nos âmbitos da adolescência, da escolarização e do contexto escolar.

Diferentemente, nossa pesquisa está situada no interior da região norte do país, cujas particularidades se distanciam dos grandes centros cosmopolitas como as pesquisas de Sartoro (2012) e Reis (2011). Partimos de um contexto escolar de pesquisa com bons indicadores educacionais, tentando estabelecer como estes produzem efeitos positivos na construção das identidades de nossos sujeitos. Escolhemos uma escola cuja trajetória e identidade educacional pudesse visibilizar a importância desses elementos na escolarização dos alunos(as), influenciando de modo significativo essa etapa da vida onde as escolhas, as decisões, atitudes podem ser decisivas.

Assim corroboramos com Poirier (2011), é preciso entender contextos diferenciados das adolescências, suas forças, suas prioridades, potencialidades, suas singularizações, é fundamental adentrarmos nas subjetividades no momento em que se constituem. As transformações experimentadas pelos adolescentes, seus fluxos e influxos, não estão descolados dos processos sociais e culturais que os adolescentes vivem, seja na escola com seus pares ou no ambiente familiar.

A seguir abordaremos a pesquisa quanto aos aspectos metodológicos, abordagem, contexto e sujeitos da pesquisa, e ainda a forma como sistematizamos os dados.

## 4 O CONTEXTO E CAMINHO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, o contexto, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos técnicos/metodológicos utilizados para organizar e analisar as informações que compõem nosso *corpus* de análise.

### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa possui como principal aporte teórico metodológico a perspectiva da epistemologia qualitativa de pesquisa em psicologia proposta por Rey (2005a) que recomenda considerarmos três fundamentos principais: 1- o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, não é a soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico; 2 - possui caráter interpretativo pela necessidade de dar sentido à expressão do sujeito estudado; 3 - a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam sentido se tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

Rey (2005b) destaca o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, no qual o principal cenário da pesquisa é a relação entre pesquisador-pesquisado e a relação dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa pressupõe. Esse processo assimila os imprevistos do sistema de comunicação humana, utilizando-os ou não como elementos significativos para o conhecimento. Outro elemento interativo e comunicacional são as situações informais que outorgam valor aos diálogos que nelas ocorrem, nos quais os sujeitos se envolvem emocionalmente, proporcionando sentidos e significações importantes para a produção teórica; pressupõe estimular a conversação aberta, o curso livre do diálogo entre pesquisador-pesquisado, dos sujeitos entre si, de modo a despertar e alcançar, através de uma reflexão comprometida, as concepções de mundo, as narrativas, os conteúdos pessoais e culturais que intercambiam os aspectos menos visíveis da realidade da qual é constitutivo.

Outro fundamento da epistemologia qualitativa de pesquisa atribui significação especial à singularidade, como nível legítimo da produção do conhecimento nos estudos sobre a subjetividade. A singularidade, mais do que individualidade, diz respeito à realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo. Com isso, a realidade expressa pelos sujeitos nos permite acessar componentes importantes para a produção do

conhecimento. A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode assumir em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador (REY, 2005a).

Rey (1997) concebe a subjetividade como sistema social e individual de organização e de construção psicológica e concreta da realidade, da personalidade e das identidades, como sistemas abertos, contextuais e dialéticos em constante movimentação.

Considero a subjetividade um sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois a subjetividade não é uma entidade intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais, tema que tenho explicado através da categoria de subjetividade social.

[...] a subjetividade é por definição, uma expressão da cultura, pois surge nela, e por sua vez, é constitutiva dela. A psique existe em uma dimensão subjetiva só dentro da vida cultural, a qual surge constituída no nível psicológico, por configurações de sentido e significação, não sendo reguladas de forma direta pela ação de nenhum sistema externo, nem sequer pela mesma cultura em que aparecem. (REY, 1997, p. 5; 11).

O sujeito é constituído socialmente ao mesmo tempo em que constitui e significa os processos sociais concretos. Aportando-se no materialismo histórico e na psicologia social histórico-cultural, a epistemologia qualitativa busca ultrapassar velhas dicotomias, universalismos outrora dominantes na pesquisa em psicologia, dando ênfase às singularidades e aos processos de subjetivação nas diferentes instâncias da subjetividade social (REY, 2005b). O sujeito produz significados e sentidos que fazem parte da subjetividade social e da construção de sua própria realidade, ao participar e percorrer os diferentes sistemas da subjetividade social onde realiza suas ações.

De acordo com a perspectiva da epistemologia qualitativa de pesquisa em psicologia desenvolvida pelo autor, o conhecimento é compreendido como um processo dialógico, em que pesquisador e sujeito da pesquisa se interpõem na construção dos dados, como sujeitos do processo, estando ambos implicados na construção do conhecimento. O pesquisador é constantemente desafiado por novos problemas e achados à medida que avança na compreensão e na complexidade do fenômeno social da subjetividade.

A visão de mundo, de homem e de sociedade certamente influenciam a construção dos dados e a relação entre a pesquisa e seu objeto, dessa forma Rey (2005a) contesta as dicotomias metodológicas e teóricas que compunham as reflexões e os conhecimentos produzidos pela psicologia sobre o tema da subjetividade propondo a epistemologia qualitativa de pesquisa em psicologia. Romper com as epistemologias e recursos

metodológicos do positivismo e da ênfase quantitativista em psicologia sugere estabelecer uma nova epistemologia capaz de desvencilhar-se dos resíduos e critérios de legitimação do conhecimento anteriormente adotados e ainda hegemônicos, os quais conduziram as psicologias e ciências sociais por vieses metodológicos restritivos e impositivos, devido à demasiada ênfase na operacionalização de variáveis e necessidades correlacionais. (REY, 2005b, p. 15).

É de grande interesse o fato de que, mesmo quando existe uma história de longa aproximação a formas qualitativas de construção do conhecimento em psicologia, elas não têm conduzido a uma elaboração explícita do tema nos campos epistemológicos e metodológicos, o que mostra a hegemonia das crenças e cosmovisões positivistas na pesquisa psicológica (REY, 2005b, p. 23).

Adotamos tal perspectiva por encontrar em sua produção e conjunto teórico as bases para a investigação desenvolvida, vislumbradas e experimentadas durante as etapas de construção dos dados. Entendemos, reiterando os fundamentos da epistemologia qualitativa de pesquisa em psicologia, ser nosso objeto, problema e contexto de pesquisa pertencente aos fenômenos sociais e psicológicos estudados e aprofundados por Rey (2005a), possuindo elementos e nuances desafiadoras.

O contexto escolar e os processos psicológicos de seus protagonistas, em nosso caso, especialmente os(as) alunos(as), constituem um campo de pesquisas com interfaces e desdobramentos que fazem parte do rol de interesses de Rey (2001), entre outros autores e pesquisadores que vêm utilizando esse referencial teórico-metodológico.

A escola é um contexto social específico de construção da subjetividade individual e social dos adolescentes, restando-nos desvendar e compreender os modos como tal fenômeno se apresenta de forma concreta no contexto cultural e social por nós privilegiado, em adolescentes de uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada no estado de Rondônia, região norte do país. A pesquisa possui como principal aporte metodológico a pesquisa qualitativa por entender a complexidade das relações sociais e escolares do ponto de vista das subjetividades e da produção do conhecimento.

Nas palavras de Morin (*apud* REY, 2005a, p. 27),

[...] o conhecimento está ligado, de todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é só condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de modo evidente a aventura do conhecimento científico). [...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão

íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Compreendemos, conforme essa perspectiva de estudos acerca dos fenômenos humanos, sociais, culturais e históricos indissociavelmente, que os sujeitos são agentes sociais que produzem e transformam discursos, sentidos e significações, hábitos e práticas, para organizar, compreender, ser e estar no mundo, produzindo e transformando sua realidade, ao outro e a si-mesmos, material e simbolicamente.

Considerando a adolescência, um período de desenvolvimento das características psicológicas e sociais do indivíduo, históricas e culturalmente determinadas e valoradas, buscamos adentrar nos significados e sentidos produzidos por nossos sujeitos da pesquisa, acerca de si mesmos, dos outros e do contexto escolar em sua vida, na qualidade de adolescentes e sujeitos sociais.

Entre outros interrogantes que sustentam nossa pesquisa, buscamos as contradições e contestações acerca do significado da adolescência através de um olhar lançado às singularidades constituídas nas relações dos sujeitos da pesquisa (REY, 2001; CONTINI, 2002).

Não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele grupo que fica mais afastado do trabalho), e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (BOCK, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, vislumbramos a possibilidade de compreender a produção da subjetividade durante a adolescência e sua relação com a escola, como ambos (re)produzem ressonâncias nos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que, a partir da própria experiência de escolarização do adolescente, o contexto escolar consiste em um sistema social e intersubjetivo propício para a difusão, produção e reprodução de identidades e discursos sociais. Conforme Bergman e Luchman (1989), a escola é o âmbito da socialização secundária, onde os indivíduos entram em contato com a realidade social e suas instituições, valores, regras, significados, identidades, de forma autônoma, sem o controle imediato da família, âmbito da socialização primária. Considerando a dimensão da socialização secundária uma experiência gradativa, mediada por diferentes instâncias sociais, sendo diversificada, a



ser internalizada e externalizada pelos adolescentes, a escola se constitui em um espaço de socialização e de construção da individualidade.

Buscamos as adolescências nas singularidades dos indivíduos pesquisados, vivida e experimentada por eles(as), individualmente, mas que não escapam de outras identidades interseccionadas: filhos(as), amigos(as), iniciantes e concluintes do processo educacional médio. Perpetrados e interpelados pela complexidade dos significados e forças sociais que compõem uma realidade líquida, veloz, estratificada, banalizada, hiperestimada, paradoxal (BAUMAN, 2005).

Conforme Rey (2001, p. 30), “sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto objetividade, no sentido mais amplo da palavra”. Para não perdermos de vista as objetividades dos sujeitos pesquisados e suas implicações, através das falas dos adolescentes entrevistados buscamos as significações acerca de si mesmos em relação à escola, ao futuro, aos colegas, à própria adolescência, tornando-as nossos conteúdos e elementos de análise.

O conhecimento produzido pela abordagem qualitativa não deve prescindir de etapas e sequências necessariamente predeterminadas. Em seguida, mostramos o contexto da pesquisa, sua localização, economia, cultura, educação, população, entre outros.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

### 4.2.1 Aspectos históricos e sociais do Estado de Rondônia

Situado na região norte, o Estado possui dois terços de sua área cobertos pela floresta Amazônica. Os colonizadores portugueses começaram a percorrer o atual estado de Rondônia no século XVII. Somente no século seguinte, com a descoberta e a exploração de ouro em Goiás e Mato Grosso, aumentou o interesse pela região. Em 1943 foi constituído o Território Federal de Guaporé, com capital em Porto Velho, mediante o desmembramento de áreas de Mato Grosso e do Amazonas. A intenção era apoiar mais diretamente a ocupação e o desenvolvimento da região, que em 1956 passou a se chamar Território de Rondônia. Até a década de 1960, a economia se resumia à extração de borracha e de castanha-do-pará (BRASIL, 2013). O crescimento acelerado só ocorreu, de fato, a partir das décadas de 1960 e 1970. Os incentivos fiscais e os intensos investimentos do governo federal com os projetos de colonização dirigida estimularam a migração, em grande parte originária das Regiões Sul e

Sudeste, atraindo empresários interessados em investir na agropecuária e na indústria madeireira. À época, a descoberta de ouro e cassiterita também contribuiu para o aumento populacional. Entre 1960 e 1980, o número de habitantes cresceu quase oito vezes, passando de 70 mil para 500 mil. Em 1981, Rondônia ganhou a condição de estado (BRASIL, 2013).

#### **4.2.2 Aspectos socioeconômicos e outros indicadores sociais do município de Cacoal**

Cacoal é um dos municípios mais prósperos e importantes do estado de Rondônia, sua consistente economia está em plena expansão, sobressaindo como grande produtor agropecuário. Tem sua história acoplada à expansão agrícola nacional proveniente da convergência de fluxos migratórios para o estado de Rondônia.

A ocupação territorial do município expandiu-se na década de 1970, quando ao local chegaram para se instalar os imigrantes vindos de região sul e sudeste, que começaram a construir suas casas próximas ao ribeirão Pirarara e à BR 364, a qual estava em construção. 5 de julho de 1972 é a data considerada marco inicial da história do município.

De acordo com dados obtidos através da plataforma digital Atlas Brasil, que congrega dados de diferentes fontes oficiais e estatísticas (BRASIL, 2014), o município de Cacoal foi instalado no ano de 1977, possui área de 3.806,37 km<sup>2</sup>, situado no leste rondoniense, com população de 78.000 habitantes. Na realidade brasileira, Cacoal é um município próspero, obtendo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,718, sendo considerado um resultado alto<sup>8</sup>, participando de um seleto grupo de municípios que conseguem alcançar tal nível. Com isso, o município torna-se atrativo economicamente e comercialmente, captando maior quantidade de recursos da iniciativa privada e governamental.

Entre os anos de 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,243), seguida por Longevidade e por Renda. Cacoal ocupava a 1362<sup>a</sup> posição, em 2010, em relação aos 5.565 municípios do Brasil, sendo que 1361 (24,46%) municípios estavam em situação melhor, e 4.204 (75,54%) municípios estavam em situação igual ou pior. Em relação aos 52 outros municípios de Rondônia, Cacoal ocupava a 3<sup>a</sup> posição, sendo que dois (3,85%) municípios estavam em situação melhor, e 50 (96,15%) estavam em situação pior ou igual.

---

<sup>8</sup> O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,7 e 0,799) (BRASIL, 2014).

Percebemos, em comparação ao Brasil e ao estado de Rondônia, que o município de Cacoal possui sua alta posição de IDHM, tem baixas taxas em relação ao número de crianças fora da escola e de pessoas entre 15 e 24 anos que não estudam e estão expostas às vulnerabilidades sociais. Mas, ainda possui taxas altas em relação à gravidez precoce que prejudica a escolarização básica e ainda mostra índices de baixa escolaridade da população socialmente vulnerável.

Conforme dados gerados pelo Atlas Brasil, plataforma digital que congrega informações do IBGE e outras fontes oficiais (BRASIL, 2013), a população de Cacoal entre 15 e 24 anos é de 15.592, de 7 a 14 anos é de 7.473 mil, e de 15 a 17 anos, de 2.880 mil, desses últimos apenas 81 % estão na escola, essa é a faixa etária referente ao ensino médio e sua conclusão regular. Comparado com os municípios de Cáceres no Mato Grosso e Catanduva, em São Paulo (ver Tabela 1 em anexo), Cacoal acompanha a mesma diminuição no indicador que abrange dimensões nacionais do problema encontrado e apontado pelas pesquisas sobre a escolarização nessa faixa etária referente ao ensino médio.

A mortalidade infantil (mortalidade de crianças com menos de um ano) em Cacoal reduziu 32%, passando de 21,3 por mil nascidos vivos, em 2000, para 14,3 por mil nascidos vivos em 2010, o que ainda é um indicador muito alto, pois, segundo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, pacto e agenda firmados conjuntamente entre 177 países membros, que dispõe acerca dos desafios em prol da redução da miséria e da melhora da qualidade da vida humana nas Sociedades Complexas, a mortalidade infantil para o Brasil deverá estar abaixo de 7,9 óbitos por mil em 2015. Em 2010, as taxas de mortalidade infantil do estado e do país eram 18,0 e 16,7 por mil nascidos vivos, respectivamente.

Os dados apontam melhoras significativas ao compararmos o município de Cacoal com a média nacional e estadual. Percebemos algumas situações ainda graves quanto à pobreza e à escolarização de pessoas acima de 18 anos em situação de ocupação informal. Em relação a outros índices, seriam necessárias análises pontuais e específicas para melhor compreendê-los, o que não faremos, pois fogem de nosso objetivo.

#### **4.2.3 Educação no município de Cacoal: a escola de todos**

A proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos escolares indica a situação da educação da população em idade escolar do município de Cacoal e compõe o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Conforme

Tabela 2 (em anexo), no período de 2000 a 2010, temos: o percentual de crianças de cinco a seis anos na escola cresceu 32,78%; o de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental ou com fundamental completo cresceu 29,01%; o de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo cresceu 27,73%; e o de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo cresceu 23,04%.

Em 2010, 66,17% dos alunos entre seis e 14 anos de Cacoal estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade; entre os jovens de 15 a 17 anos, 31,25% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso. Entre os jovens de 18 a 24 anos, 17,45% estavam cursando o ensino superior naquele ano.

Os dados em relação ao fluxo idade/série, que aferem a porcentagem de alunos(as) por faixa etária que se encontram atrasados quanto à correta escolarização por idade no intervalo de seis a 14 anos é um indicador que dimensiona a realidade do processo educativo, em que 34% não frequentam a escola, 1,89% não foram localizados, podendo estar retidos no fluxo escolar, e cerca de 26,5% dos alunos entre seis e 14 anos estão atrasados na relação idade/série (ver Gráfico n. 1, em anexo). Conforme a plataforma Atlas Brasil (2013) a condição retratada sobre a porcentagem de adolescentes de 15 a 17 anos que não frequentam a escola, conforme Gráfico n. 2 (ver anexo) chega a 18,96%; cerca de 12,5% estão atrasados em relação à idade/série; 23,62% frequentam o ensino fundamental, e apenas 31,25 % estão frequentando o ensino médio sem atraso e os demais se encontram em outros casos (cerca de 14%). Dos 81,4% de alunos de 15 a 17 anos que estão na escola, apenas 31,25% estão compatíveis com o fator idade/série, isso nos permite afirmar que mais de 50,0% dos alunos(as) nessa faixa etária estão defasados. Os motivos que levam a esse quadro podem ser dimensionados na esfera das dificuldades e contradições das políticas nacionais e estaduais da educação básica, sobretudo em relação ao ensino médio e sua completude, sendo ainda mais deficitárias na porcentagem de alunos(as) que ingressam no curso superior.

Os dados da Tabela 3, obtidos no Atlas Brasil (2013), apresentam um conjunto de indicadores de vulnerabilidade social no município de Cacoal (RO), ou seja, mortalidade infantil, família e trabalho e renda. Esses indicadores são critérios internacionais padronizados para aferir as condições de desenvolvimento social e humano. Constituem critérios definidos pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), conjuntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para detectar níveis e condições de vida humana que violem a Declaração Universal dos Direitos Humanos e pactos firmados entre diferentes países e membros participantes.

Os dados da educação no município de Cacoal (RO) refletem o efeito da implantação de políticas públicas adotadas pelo Brasil nas últimas décadas, por influência dos organismos internacionais que constroem esses indicadores, com o objetivo de ampliar o aporte de recursos na educação básica, visando à oferta de escolarização para todos. Dentre elas destacamos o Fórum Mundial de Educação - educação para todos: compromisso de Dakar, Educação para todos nas Américas: marco de ação regional, realizado em 2000, e a 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO — Aprender a viver juntos: nós falhamos? — realizada na Suíça, no ano de 2001 (IBGE, 2003).

Esses indicadores fazem um mapeamento da educação do ponto de vista quantitativo, mas não conseguem captar as nuances e as singularidades de cada vida que se submete ao processo de escolarização.

A escola pública brasileira, como a escola aqui pesquisada, reflete as contradições próprias da implementação de políticas públicas que visam a transformar, em curto intervalo de tempo, uma instituição, cujo acesso era privilégio de poucos há algumas décadas, em lugar de respeito aos direitos humanos, uma “escola para todos”.

Esperamos, dessa forma, ter construído uma sequência de informações macrossociais sobre o município de Cacoal no estado de Rondônia, capazes de caracterizar, em termos amplos, embora com indicadores específicos, a realidade e as condições de possibilidades a que jovens da região estão submetidos, considerando todas as diferenças inerentes ao cenário social brasileiro e mundial.

#### **4.2.4 Aspectos culturais<sup>9</sup> do município de Cacoal**

A descrição sobre os aspectos culturais do município foi possível pelo fato de termos residido no município por aproximadamente dois anos e cinco meses, atuando na docência de uma Faculdade Privada. Nesse período, conhecemos um pouco do cotidiano da cidade, frequentando espaços públicos, festas locais e típicas, o que nos permitiu fazer uma descrição aproximada da realidade, mesmo que de modo abrangente. Recorremos também a alguns sítios eletrônicos para recolher mais informações e confirmar outras.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.cacoal.ro.gov.br/?pagina=semp>; <http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2011/09/aspectos-economicos-de-ro.html>; <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2015/04/pioneiros-de-cacoal-ro-podem-ajudar-conservar-historia-da-cidade.html>. Acesso em: 25 jul., 2015.

Cacoal resume, como outros muitos municípios brasileiros, o mosaico étnico-cultural do Brasil. Por motivos das migrações, da economia, geografia, clima e oferta de trabalho nos setores públicos e privados, Cacoal recebe a influência de muitas culturas regionais brasileiras. Devido às migrações possui uma configuração de pessoas e famílias oriundas do Sudeste, do Nordeste, do Sul e do Centro-Oeste que trouxeram e mesclaram seus costumes, preferências culinárias, modos de falar e de conviver.

Por motivos geográficos e econômicos que incluem sua localização no território nacional e sua ampla área florestal e mineral, cujos recursos difundiram o potencial agropecuário e extrativista, sua cultura identitária foi interseccionada pelas identidades e representações do sertanejo, do rural, do sertão amazônico que atraíram pioneiros e prosperou fortunas.

A música sertaneja e a moda de viola, o tereré tomado na calçada no fim da tarde observando os passantes nas ruas, o churrasco, o arroz carreteiro, o baião de dois e o vatapá são predominantes na alimentação. A festa agropecuária anual, entre outras, como a Cavalgada, Baile do Havaí e Festa das Regiões, comemoração de 7 de setembro, Festa (católica) da Igreja Matriz são eventos tradicionais. As danças sertanejas — vanerão, rancheira, forró, lambada — marcam o ‘piseiro’ (festas) dos finais de semana na cidade, difundida e apreciada nas linhas (setores agrícolas).

Esses elementos ainda são mesclados por aspectos da cultura amazônica e cabocla: o peixe, o rio, a pescaria, a farinha, o cupuaçu, o açaí, o cacau, sua extração e consumo.

Mesmo como município recente, herdando microidentidades das regiões brasileiras advindas com seus pioneiros e razões econômicas, Cacoal continua a construir suas variações identitárias dominantes. Seus atrativos comerciais, de ofertas de trabalho e de serviços criam outras necessidades e com elas, novas ondas de inserção no cenário econômico, cultural e social próprio das sociedades complexas e suas configurações humanas e urbanas.

É preciso destacar ainda a presença e expansão, no âmbito das culturas juvenis e adolescentes, do impacto das tecnologias, das redes sociais, do acesso móvel de Internet, dos ícones da cultura pop nacionais e internacionais, das modas promovidas pelas marcas de vestuário, calçados, alimentos etc. As ‘modas’ nacionais e internacionais incidem sobre os comportamentos, as escolhas, os modos de vida, os desejos, as preferências dos adolescentes de Cacoal, semelhante a qualquer outra cidade do País. A comunicação de massa, televisão e Internet, através das redes sociais, promovem um fluxo de identidades constantemente atualizadas e trocadas no ritmo e velocidade dos Bites e processadores de informação

sofisticados. Os adolescentes de Cacoal, das diferentes classes, estão inseridos e subjetivados pela indústria cultural semelhante a outros tantos adolescentes e adolescências do mundo.

Entretanto, a distância geográfica, os padrões econômicos e comerciais, a convivência entre culturas migrantes de regiões brasileiras e seus costumes, somados aos estereótipos e identidades baseadas na localização de Rondônia em relação ao restante do País, fazem com que se mesquem forças e identidades que imprimem um hibridismo cultural entre culturas locais e globais, entre adolescentes, cujos efeitos subjetivos vão da serialização à singularização, da reprodução à hibridização.

A religião é outro aspecto marcante do município de Cacoal, com número elevado de evangélicos e de igrejas de outras liturgias não católicas. Muitas famílias possuem em seu contexto e cotidiano a forte influência dos valores, crenças, regras, hábitos de suas congregações e comunidades evangelizadas. Sem entrar em qualquer mérito de valor sobre as escolhas religiosas, salientamos apenas que os setores evangélicos demarcam-se com identidades e preceitos propensos ao conservadorismo, à tradição, ao trabalho, cujos efeitos adentram na sexualidade, na vida conjugal, na criação dos filhos e nos hábitos e relações sociais e interpessoais de seus membros. Certamente são influências significativas sobre as adolescências que se desenham em Cacoal e nas escolas públicas estaduais e municipais. E uma dessas escolas tornou-se o Lócus desta pesquisa, onde realizamos nossa coleta de informações.

### 4.3 *LÓCUS* DA PESQUISA

A rede de ensino do município de Cacoal compõe-se de nove escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 28 escolas municipais de ensino fundamental e infantil, somente infantil e creches, e seis escolas particulares de ensino fundamental e médio.

A escolha da escola para realização da pesquisa aconteceu no contato com a SEDUC/Cacoal, mediante indicação e autorização da representante da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, optando-se pela escola Tarsila do Amaral<sup>10</sup>. A indicação da escola foi feita pela secretária de educação, utilizando os critérios de localidade, número de alunos e de séries/anos escolares. É preciso destacar que trata-se de uma escola bem conceituada em

---

<sup>10</sup> Nome Fictício criado para ilustrar sem identificar a escola pesquisada.

comparação às outras escolas estaduais locais, tendo se destacado com bons índices de aprovação nacionais e estaduais consecutivamente.

Optamos por uma escola localizada na região central do município, nas proximidades imediatas do centro urbano e comercial da cidade. Essa escola está inserida em uma comunidade cujo entorno aponta um nível de escolaridade razoável, muitos moradores com ensino médio e superior, outros cursando Faculdade. A realidade socioeconômica dos alunos constitui-se de pessoas das classes média e baixa. Filhos de trabalhadores, comerciários, funcionários públicos e autônomos. A escola costuma receber alunos de escolas particulares e também da rede pública, contendo uma população de classes sociais diferentes.

A escola pesquisada foi criada no ano de 1986, passou de Escola Municipal de 1º Grau Tarsila do Amaral para Escola Estadual de Ensino Fundamental \*Tarsila do Amaral, em 1998. Em 2002, autorizada a oferecer o ensino médio regular mudou o nome para Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio \*Tarsila do Amaral. Essa escola atende, atualmente, cerca de 1.000 alunos (as), conta com 18 salas de aula, sendo 12 com alunos e quatro com reforço e cursos, possui cerca de 30 professores permanentes e 40 funcionários. Trata-se de uma das primeiras escolas estaduais da cidade, estando em atividade há quase 30 anos. Sua estrutura física passou por reformas durante os anos, com algumas modificações e ampliações, e mescla uma arquitetura escolar mais tradicional dos anos 1980, com a moderna, própria das décadas de 1990 e 2000. Possui portão de entrada central, alguns corredores que se interligam entre o pátio escolar, as salas de aula, rampas de acesso, pequenas escadas; o terreno possui algumas elevações, com salas mais ao alto, acessadas por rampas, o que é pouco comum em escolas da região. As reformas e adaptações certamente modificaram o desenho original da escola.

No prédio mais antigo estão: biblioteca, quadra esportiva, pátio, laboratório de informática, laboratório de ciências (em acabamento), cerca de 20 salas de aula, sala de professores equipada com geladeira, computadores, internet (baixa qualidade-suporte), mesa coletiva, banheiros adequados e bons, estante com materiais, sofá, cadeiras, bebedouro. Também há espaço para recepção e secretaria bem organizada, sala da diretoria, da coordenação pedagógica e da orientação pedagógica, esta é separada, além de refeitório, cozinha, banheiro para os alunos e funcionários.

É uma escola murada e com acesso através de entrada principal, portão, com um funcionário para o controle de entrada e saída do pessoal. Possui estacionamento de bicicletas e motos e nos fundos, em uma de suas extremidades, há uma pequena horta. Outra seção da escola, a mais nova, possui somente um piso, caso da biblioteca, banheiro, laboratório de



informática e ciências e sala de vídeo/auditório com data show e som, as principais salas de aula, em blocos quadrados circundam o pátio central, onde os alunos fazem o intervalo.

Por ser uma escola modificada, ela possui muitos espaços fora do campo visual central e institucional. Há um número de corredores entre os setores escolares, onde os alunos circulam ou se agrupam durante intervalo ou em outras situações cotidianas na dinâmica escolar. Portanto, há uma série de acessos interligados por corredores, alguns com desníveis de piso, entre pequenas rampas e escadas, o que aumenta a distribuição e circulação dos alunos e funcionários.

A quadra esportiva é ligada à escola por um amplo espaço, portanto agregada ao circuito dos alunos. Presenciamos algumas atividades como aulas de educação física e jogo de futebol entre alunos. A escola possui uma sala de artes para atividades de pintura, reciclagem e desenho.

A escola, segundo o projeto político-pedagógico, possui um número elevado de alunos com problemas de aprendizagem, mesmo sendo considerada uma boa escola pública. Foram observados e relatados ocasionalmente pela equipe pedagógica situações do cotidiano escolar em que se manifestam as chamadas dificuldades de aprendizagem. A seguir, apresentamos os sujeitos, os(as) alunos(as) adolescentes que participaram das entrevistas que constituíram nosso material de análise.

#### 4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Elegemos como sujeitos da pesquisa nove alunos(as)/adolescentes, tendo como critério a definição de adolescente a expressa pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>11</sup>, atingindo a faixa etária média entre o final do ensino fundamental e ao longo do ensino médio.

Escolhemos os sujeitos da pesquisa nessa composição por ser representativa da noção social de adolescência e por representar um período de transição do desenvolvimento humano, em que a organização subjetiva individual e social ganha novos contornos nas relações de convívio e aprendizagem. Destaca-se, na perspectiva da psicologia e da epistemologia qualitativa de pesquisa (REY, 2001; BRUNER, 1997), que a adolescência é marcada pela busca por identidade, pelo reconhecimento de si e do outro, pelo pertencimento grupal e

---

<sup>11</sup> Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

social, pelo intercâmbio de significados acerca da realidade contextual, pelo compartilhamento dos ideais sociais, pelos posicionamentos do Eu frente ao cânone social e cultural, pelo sentimento de trajetória de vida como vivência de temporalidade vital, social e narrativa, única, pessoal e singular, e pela organização simbólica da realidade (BRUNER, 1997; VALSINER, 2001).

Para as entrevistas selecionamos nove sujeitos de diferentes ano/séries escolares. Participaram da pesquisa quatro sujeitos do sexo masculino, e cinco do sexo feminino. Do total de sujeitos seis tinham entre 12 anos completos e 14 incompletos, e três tinham entre 15 a 16 anos de idade completos. Quatro sujeitos entrevistados eram do Ensino Médio e cinco do Ensino Fundamental. Assim, a amostra foi constituída de nove sujeitos com perfil conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2. Perfil dos sujeitos entrevistados**

Sexo	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Totais
	Série/Ano	Total	Série/Ano	Total	
Feminino	8º	01	1º	01	02
	9º	02	2º	01	03
<b>Subtotal Feminino</b>					<b>05</b>
Masculino	8º	01	1º	01	02
	9º	01	2º	01	02
			3º	-	
<b>Subtotal Masculino</b>					<b>04</b>
<b>Total de sujeitos entrevistados</b>		<b>05</b>		<b>04</b>	<b>09</b>

Fonte: Dados da escola/elaborado pelo autor

A existência na escola de duas turmas por ano escolar, organizadas no período matutino e vespertino, nos possibilitou ter do 8º ao 9º ano do ensino fundamental (EF) e do 1º ao 3º ano do ensino médio (EM), com um total de 12 turmas com possibilidades de pesquisa.

Realizada a visita com a coordenação pedagógica das 12 turmas obtivemos uma lista de trinta futuros sujeitos da pesquisa. Assim, decidimos escolher um aluno por turma para a entrevista entre aqueles que se dispuseram a participar e que tiveram o consentimento dos pais ou responsáveis.

## 4.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Foi realizado um encontro com a coordenadora pedagógica, e nessa ocasião nos foi apresentada a escola, seu equipamento, salas, laboratório, pátio, refeitório, quadra esportiva, sala dos professores. Naquele momento também apresentamos os objetivos da pesquisa e a programação da execução das atividades previstas. Para responder o problema e atender aos objetivos da pesquisa nos propusemos a construir os dados através dos seguintes instrumentos: registro de campo e entrevista.

A observação foi dirigida à dinâmica escolar e às interações entre os adolescentes selecionados entre os que se dispuseram a colaborar de forma voluntária, sob o convite do pesquisador realizado nas turmas determinadas previamente pela coordenação pedagógica, evitando qualquer tipo de transtorno ou interrupção das atividades escolares de professores e alunos.

Através das observações foi possível identificar: os locais mais frequentados pelos alunos, suas formas de ocupação e mobilidade no espaço escolar durante o intervalo e durante a mudança de salas temáticas (modalidade adotada na escola), suas formas de trocas verbais e não verbais, individuais, coletivas e grupais. Observou-se a formação dos grupos, o coletivo em aspectos que diziam respeito ao compartilhamento interpelado pela individualidade, seu exercício, sua temporalidade, suas exigências, suas necessidades, seus protótipos culturais, suas expressões e singularizações.

A observação realizou-se no período vespertino, mais intensamente durante o período de ‘intervalos’ ou ‘recreio’ na escola, no período de 30/07 a 10/10/2014, em média duas vezes por semana.

A entrevista, como instrumento de pesquisa, a princípio pensada por pauta, isto é, sem roteiro, apenas com indicativos de temas para que os sujeitos discorressem não foi possível. Os adolescentes, durante o teste-piloto com a entrevista por pauta, limitavam suas respostas. Não foram capazes de desenvolver o tema sobre determinadas temáticas sem que o pesquisador os incentivasse a se manifestar através de perguntas diretas, então, inserimos perguntas buscando estimular a conversação e a fala reflexiva que tivessem relação com a realidade escolar dos(as) alunos(as) e com a cultura adolescente.

Abordamos, ao longo das entrevistas, temas como a trajetória escolar, as significações pessoais a respeito da escolarização e da escola, as significações pessoais sobre a adolescência, da transição entre ensino fundamental e médio, da transição entre a infância, a adolescência e a vida adulta. Exploramos temas como a cultura adolescente na atualidade,

comportamento, expectativas, sentimentos, modas, o uso das tecnologias digitais e das redes sociais dentro e fora do contexto escolar. Foi possível adentrar em aspectos como a popularidade na escola, significações sobre a relação com os adultos e a sociedade, seus valores, exigências e contradições. O futuro pessoal e profissional, a interação com os colegas e com o contexto cultural contemporâneo também foram temas explorados nas entrevistas.

A utilização de perguntas diretas facilitou e ajudou os adolescentes a emitirem opinião, desenvolver as temáticas, abordar assuntos de seu cotidiano e dinâmica escolar de forma implicada e reflexiva. No momento da realização das entrevistas eram feitas as perguntas previstas, mas não excluimos situações ou novas perguntas a fim de aprofundarmos um assunto relevante para a construção dos dados de forma dialógica. Mantivemos certa organização, agrupando perguntas por categorias, conforme consta no Quadro 4.

**Quadro 3. Relação das perguntas norteadoras da entrevista**

PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Você pode me falar um pouco sobre como é ser jovem?</li> <li>*O que é ser adolescente hoje em dia?</li> <li>*Pode me dizer quem é você?</li> <li>*Você pode me falar um pouco sobre como é ter a idade que você tem?</li> <li>*Você pode me falar um pouco sobre as mudanças que ocorreram com você até sua idade atual?</li> <li>* O que você pensa da adolescência?</li> <li>* O que você faz quando não está na escola?</li> <li>*Quem é você na escola e fora dela?</li> <li>*Você possui celular com Internet? (Utiliza as redes sociais, o que pensa a respeito?)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* O que você gosta e o que não gosta na escola?</li> <li>*Fale sobre seus momentos felizes e desagradáveis na escola.</li> <li>*Você acha que tem divisão de lugares, de espaços e de pessoas aqui na escola?</li> <li>* A escola é diferente, por quê?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*O que falam quando estão juntos?</li> <li>*O que você acha que seus colegas pensam de você?</li> <li>*E a questão de ser popular na escola?</li> <li>*Como é o convívio, a relação com os colegas aqui na escola?</li> <li>*Você acha que na escola tem preconceito e exclusão?</li> <li>* Você acha que a escola tem a sua cara e a dos seus colegas?</li> <li>*Pode me dizer quem é você?</li> <li>* O que você acha de estudar nessa escola?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As perguntas foram elaboradas para facilitar o desenvolvimento da conversação com os sujeitos da pesquisa. Houve a necessidade de estabelecer uma conversação mais espontânea, em que o pesquisador pode ou não aprofundar algum tema específico, levando o sujeito a se expressar livremente sobre o assunto. Esse conjunto de questões foi elaborado

para gerar os dados necessários para atingirmos os objetivos da pesquisa. É importante destacar que algumas perguntas dirigidas aos adolescentes, seja em grupo ou individualmente, foram elaboradas de maneira diferente do que está apresentado no Quadro 03 porque os momentos e o processo na relação pesquisador e o entrevistado ocorriam de forma diferente a cada encontro, entretanto, o sentido permaneceu o mesmo (Apêndice A). A sistematização das falas dos adolescentes ocorreu em forma de discurso único sobre as temáticas, excluindo as perguntas.

Conseguimos realizar entrevistas com nove alunos, distribuídos entre o 8º ao 9º ano do ensino fundamental (EF) e do 1º ao 2º ano do ensino médio (EM). As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes. As entrevistas com os alunos do ensino fundamental (EF) ocorreram nos dias 13/10, 14/10 e 16/10, e com os do ensino médio (EM), nos dias 13/10, 14/10, 18/10.

Algumas entrevistas foram conduzidas de forma individual, outras ocorreram com a presença de dois alunos, entrevistados de forma separada. Em algumas ocasiões, os pares de alunos(as) faziam comentários ou dialogavam a respeito de uma das perguntas, reforçando a construção de ideias no envolvimento e diálogo com o pesquisador. Realizar as entrevistas em pares de alunos, duplas, não foi proposital. Utilizamos essa estratégia após uma aluna do ensino fundamental manifestar que se sentia constrangida na presença de um pesquisador homem em uma sala de aula. Diante desse fato inesperado, rapidamente optamos por realizar a entrevista em duplas, evitando qualquer constrangimento para os participantes, tanto para os (as) alunos(as) quanto para o Pesquisador.

As entrevistas ocorreram em salas de aula disponibilizadas pela direção escolar, nas quais não havia nenhuma atividade prevista. Foi utilizado um aparelho de telefone celular (Samsung galaxy young duo) para gravar o áudio das entrevistas. Inicialmente, esclarecemos aos entrevistados o motivo da entrevista e como iríamos proceder, podendo ser interrompida em qualquer momento pelo aluno(a), e, também, sem nenhuma justificativa o entrevistado poderia solicitar a exclusão dos dados no ato da entrevista ou após a sua realização. Escolhemos o áudio por evitar qualquer tipo de inibição ou identificação posterior, os sujeitos entrevistados se sentiam mais à vontade sem a produção de imagem (registro) durante as entrevistas, por isso entendemos ser um recurso apropriado para entrevistas com adolescentes.

Todas as entrevistas foram autorizadas mediante o Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelos pais dos informantes (Apêndice B) e Termo de Assentimento assinado pelos sujeitos (Apêndice C). As entrevistas foram realizadas após o recebimento do parecer de aprovação do projeto consubstanciado pelo Comitê de Ética da Universidade de

Rondônia (Anexo C), em 09 de outubro de 2014. As gravações de áudio foram transcritas integralmente mantendo o caráter espontâneo das declarações.

Para a análise optamos pelo método de análise do conteúdo, por ser uma técnica de análise que tem sido utilizada especialmente nas investigações qualitativas, sendo explicitamente adotada por Rey (2005a) em suas pesquisas.

A análise se deu em relação ao referencial teórico adotado pelo pesquisador, seus interlocutores conceituais e empíricos, seus objetivos e interrogantes principais para possibilitar uma ação interpretativa.

## 5 A ESCOLA DE CADA UM: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu  
escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,  
mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ela delira.  
E, pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos  
O verbo tem que pegar delírio.  
Manuel de Barros*

Conforme já mencionamos, elegemos como sujeitos da pesquisa nove alunos(as) adolescentes. Para alcançarmos nossos objetivos a partir do problema de pesquisa – “Quais as relações entre a escola e a construção da identidade/singularidade dos adolescentes em processo de escolarização?” - entrevistamos os sujeitos de pesquisa no próprio ambiente escolar, no período matutino, em ocasiões agendadas previamente.

As entrevistas transcorreram em salas diferentes da escola, dependendo da ocasião e da disponibilidade indicada pela coordenadora pedagógica. Algumas entrevistas foram realizadas somente com a presença do pesquisador e do entrevistado; outras foram realizadas na presença de duplas de alunos(as). Adotamos esse modelo por considera-lo mais adequado, após questionamento de desconfiança apresentado por uma aluna que entrevistamos individualmente, evitando, assim, que somente pesquisador e entrevistado(a) estivessem presentes na sala onde realizar-se-ia a entrevista.

De modo geral, as entrevistas foram gratificantes e densas de informação, relatos, respostas, opiniões. Apesar do roteiro prévio para nortear a entrevista, tivemos que propiciar a fala dos sujeitos, entrar por outros assuntos e temas, ouvir pacientemente suas opiniões e estabelecer uma conversação em que as perguntas se enredavam, pois, assim, os adolescentes pareciam se sentir mais à vontade. Isto é, não nos atemos a perguntas e respostas simplesmente, sequencial e individualmente respondidas. Iniciávamos uma conversação, começando por expor sucintamente os propósitos da entrevista, dando início à primeira pergunta. Não tivemos um padrão para a primeira pergunta; a escolhíamos convenientemente. Podia ser uma pergunta referente à escola, à adolescência, à trajetória escolar, à idade do entrevistado, ao uso de tecnologias e das redes sociais, enfim, iniciávamos uma conversação

que durava, em média, de 25 a 40 minutos. Quando o(a) entrevistado(a) já havia fornecido informações suficientemente boas para constituir um *corpus* de análise, encerrávamos a entrevista.

Perguntar sobre o que a escola representa para um adolescente, na sua condição de aluno(a), no próprio ambiente escolar, em uma situação de entrevista com um ‘outro’, o pesquisador, é sempre envolto em conteúdos e identidades nem sempre explicitadas. Sabendo dessas variáveis intervenientes, procuramos estabelecer uma conversação que pudesse ser o mais livre e espontânea possível, deixando o sujeito da pesquisa à vontade e descontraído, lembrando que a formalidade, quase sempre, assusta os adolescentes, acionando resistências e estereótipos que podem prejudicar a conversação. De fato, identidades e estereótipos não são facilmente desarticulados, fala-se de um lugar, de uma condição, nem sempre plenamente consciente de onde se está e de que lugar se fala. Tanto o entrevistado quanto o entrevistador falam a partir de sua condição, de seu lugar social.

Participaram da pesquisa quatro sujeitos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Do total de sujeitos, seis tinham entre 13 anos completos a 14 anos incompletos, três entre 15 a 16 anos de idade completos. Quatro sujeitos entrevistados eram do Ensino Médio e cinco do Ensino Fundamental.

Nos quadros 2 e 3 buscamos articular os objetivos da pesquisa com os conteúdos das entrevistas. É o primeiro passo para compreendermos as relações da escola com a construção das subjetividades dos sujeitos. Possibilita-nos destacar e perceber nuances das identidades em jogo entre os adolescentes e o contexto escolar, dos significados que constroem e compartilham durante o período da escolarização sobre a escola e suas relações. Buscamos destacar os movimentos e intensidades singularizantes, através das falas dos adolescentes, contrapondo-os? à serialização e o silenciamento das vozes e subjetivações presentes no contexto escolar, quando se deixam de lado os sujeitos concretos da escola e as relações que se estabelecem na realidade do contexto de pesquisa.

A análise a seguir expressa inevitavelmente as identidades em jogo, os discursos sociais internalizados, os enfrentamentos e vivências experimentadas pelos sujeitos da pesquisa em relação à escola. Isso é importante, pois adentramos nas fronteiras entre o social e o individual, somente humanas e cognoscíveis quando mediadas pela linguagem, cujos significados aparecem nos entremeios, nos ditos e não ditos, nas negações, nas contradições, nas aceitações, nos posicionamentos e seus efeitos e afetos, quando há a palavra.

Durante a leitura e sistematização dos quadros, o apartamento das informações nos permitiu compreender que a escola tem o significado de ‘lugar’, onde algo acontece, deve



acontecer ou deixa de acontecer. Assim procederemos analisando segundo alguns autores e debates, os lugares/sentidos da escola suscitados e (in)visibilizados pelos sujeitos da pesquisa.

## 5.1 A ESCOLA COMO “LUGAR”

A escola aparece como um lugar especial por diversos motivos. Para os adolescentes, ela se constitui em um território muito familiar, onde eles estão todos os dias durante a semana, em muitos casos, aos finais de semana e nos contraturnos, realizando suas atividades escolares. A escolarização obrigatória, nessa idade, já foi transformada em uma situação cotidiana, parte inestimável da vida dos adolescentes. É na escola que compartilham seus anseios, temores, medos, desejos, identificações, habilidades com outros adolescentes, seu grupo social. É o espaço de múltiplas aprendizagens e linguagens, onde se apropriam, bem ou mal, das habilidades lógico-científicas necessárias em uma sociedade complexa, onde o conhecimento e a informação são instrumentos importantes para a inserção social.

Bergman e Luchman (1986) destacam a escola como espaço da socialização secundária, onde os indivíduos adquirem maior autonomia e experimentam, de modo concreto, os valores, identidades, papéis e objetivações sociais, isto é, conhecem de modo concreto a organização social e internalizam as instituições e valores sociais. Os discursos oficiais já iniciados e acionados na socialização primária, na família e seus entornos, reforçam o discurso da escolarização, suas finalidades, seus objetivos e necessidades. De modo geral, percebemos, nos sujeitos entrevistados, alunos(as) do ensino fundamental e médio, a adesão aos discursos da escolarização.

No entanto, também percebemos como esses discursos oficiais podem estar sendo repetidos e reproduzidos pelos(as) alunos(as), como se, apesar de insatisfeitos, compreendessem as reais necessidades que fazem da escola um ‘lugar’ que deve ser suportado e aproveitado paradoxalmente. Se a função da escola é fazer com que os alunos adquiram habilidades e competências necessárias através dos conteúdos curriculares, resta-nos perguntar: a escola está cumprindo sua função? Os dados mostram que não. A escola tem falhado em fornecer a leitura ampliada do mundo, a aquisição de uma postura ativa e crítica da realidade social pelos(as) alunos(as). Os índices mostram que os(as) alunos(as) escrevem mal e não compreendem o que leem, possuem resultados igualmente reduzidos em conteúdos como matemática, física e química. E voltamos a perguntar: Escolas que possuem melhores

resultados nas avaliações nacionais — IDEB e Prova Brasil — podem apresentar alunos(as) com percepções diferenciadas sobre o processo de escolarização e a importância da escola?

### 5.1.1 A escola de cada um: a escola como “lugar de aprender”

A escola onde realizamos a pesquisa e o município onde a escola se localiza possuem índices elevados nas avaliações nacionais, seja do IDHM ou do IDEB. Especificamente essa escola, Tarsila do Amaral, possui, entre as comunidades escolares, reputação de boa qualidade. Os(as) alunos(as) e seus familiares, pais e mães, disputam vagas para seus(suas) filhos(as) na escola. Outros(as) alunos(as) estudam nela desde a infância, demonstram reconhecer a qualidade da escola, incorporam em sua identidade a identidade da escola, gostam de estar ali, criam melhores expectativas quanto ao futuro, ao ensino superior, ao emprego, à remuneração, ao reconhecimento.

A leitura e interpretação das entrevistas evidenciam vários significados atribuídos à escola pela maioria dos alunos: como um “Lugar de aprender”, “Lugar para se tornar alguém na vida” e “Lugar de construir um futuro” pessoal, “ser uma pessoa melhor”, como demonstram as falas dos alunos entrevistados.

*(...) A escola é um lugar pra aprender coisas pra se tornar alguém na vida, ser uma pessoa melhor. Pretendo fazer faculdade, quero fazer agronomia ou medicina, eu gosto porque mexem bastante com esse lado rural, aí, eu sempre estou mexendo com esses negócios (Leonardo).*

*(...) A escola para mim é o lugar onde você aprende, onde você é envolvido com as pessoas, aprende alguma coisa para o seu futuro, adquire conhecimento (Sandy)*

*(...) Eu considero uma das melhores escolas, todo mundo fala. A gente fez o possível para conseguir vaga aqui, porque aqui é a melhor escola de Cacoal, pelo ensino e dedicação dos professores, aqui não tem essas coisas de drogas, maconha, 500 alunos pulando o muro, polícia batendo e isso influencia a gente, não estamos no meio dessas pessoas, daí a gente não se inspira neles e procura ser algo diferente, pelo menos a maioria que eu conheço, e eu conheço todo mundo. Se a gente está andando com essas pessoas os outros vão pensar um monte de coisas ruins da gente. (Daniel)*

*(...) Todo mundo é amigo, é muito bom. É o que eu acho mais importante na escola, ter os amigos. Estudo aqui há três anos. A diferença é que estou aqui há dois anos na mesma série. Não tem diferença não. Eu reprovei por falta. Fiquei muito doente. Reprovar por falta é muito ruim, pior do que por nota. (Daniel)*

A principal finalidade da escolarização e da escola para nossos sujeitos é aprender, adquirir conhecimento e garantir um futuro melhor através das mudanças das condições de vida — trabalho, renda, mobilidade. No entanto, outro significado, o da convivência com os colegas, como lugar de fazer amizades e conhecer as pessoas também comparece de forma importante em relação à significação da escola. Se, de um lado, isso revela o sucesso da internalização dos discursos oficiais sobre a importância da escola, e que os sujeitos estão perfeitamente conscientes e ajustados à lógica escolarizante de uma sociedade do conhecimento e da informação, por outro revela as fortes tensões sociais que recaem sobre os adolescentes, desde a infância, sobre o futuro, o trabalho, uma vida melhor.

O adolescente tem sofrido com a falta de referências e de espaços que reforcem a crença na possibilidade de transformação das condições sociais e dos desafios diante do futuro. A escola aparece como possibilidade de superar uma condição social e econômica. O adolescente reconhece o papel da escola, bem ou mal sabe que a escolarização pode garantir melhores condições de vida, de direitos e de futuro. Isso também quer dizer que a escolarização pode afastá-lo da desigualdade de direitos entre as classes sociais, pode lhe possibilitar uma inserção mais bem qualificada no mercado de trabalho. Melhores escolas, ensino de qualidade, possibilidades de desenvolver voz e identidade, de se singularizar responsabilmente com a mediação do mundo adulto representa aproveitar o atual contingente dos 21 milhões de adolescentes e jovens no País.

Entretanto, a escola, de um modo geral, vem desestimulando e não tendo condições de aproveitar e proporcionar a ativação criativa desse potencial humano. As decepções com os laços sociais podem ceifar precocemente um grande contingente de potencial humano, caso o desemprego, a violência, a desigualdade, o esfacelamento da representatividade política não garantirem referenciais duradouros e capazes consolidar a crença dos nossos sujeitos adolescentes por dias melhores de forma concreta. Somente ações pontuais, estereotipadas e institucionalizadas não podem favorecer, de modo pleno, as necessidades e prioridades dos adolescentes e das várias adolescências (LONGHI, 2011). Como vimos nas falas demonstradas acima, a escola também é um espaço de proteção contra as vulnerabilidades sociais. A escola pesquisada é para os alunos entrevistados uma referência de proteção e distanciamento das vulnerabilidades como violência e drogas.

Nas falas apresentadas, a escola parece o único recurso de ascensão social capaz de garantir a superação de uma condição de precarização social em uma sociedade economicamente dividida, desigual e violenta. O significado da escola, que está subjacente

nas falas (UC), é o de fazer com que se tornem “alguém na vida”. No contexto de cada entrevista, e após a leitura de todas elas, em que outros elementos se somam, apreendemos que “alguém na vida” refere-se quase que exclusivamente a possuir bens e capitais, dinheiro, trabalho, boa condição financeira, bom trabalho, sucesso profissional e familiar. As expressões “ser alguém na vida”, “ser uma pessoa melhor”, “alguma coisa para o seu futuro”, no contexto das falas apresentadas, nos revelam que a sociedade onde vivem (os adolescentes de uma escola pública) e se constituem é excludente e desproporcionalmente competitiva.

Podemos perceber, também, que o discurso da escolarização é internalizado pelo(a) aluno(a) e adolescente, sujeitos da pesquisa. Fala-se em autoestima, que significa a realização pessoal e social, o bem-estar subjetivo. A escola então produziria, nesse caso, uma possibilidade de valorização de si mesmo, uma possibilidade de realização pessoal e social. O futuro, a autoestima e o trabalho aparecem como possibilidades fornecidas pela escola, conforme percebemos nas falas acima transcritas.

Os estudos, os conteúdos, as aulas e o ensino são as partes ‘chatas’ da escola, que por si só, não podem resgatar o desejo e a atenção dos adolescentes. Contudo, a escola tem a função social de transmitir conhecimentos lógico-científicos e refletir sobre a realidade social, caso contrário as desigualdades sociais seriam ainda maiores (POIRIER, 2005). Os alunos/adolescentes se deparam com as contradições sociais, na transição entre dois momentos/significados da escola — socializar e ensinar; dois ritmos e disciplinas que se complementam na unidade escolar — o tempo do brincar e o tempo de estudar (CAMPOLINA 2007). Em nossa pesquisa também encontramos significações que reiteram o trabalho de Campolina (2007) e Severo (2012)

*(...) A hora do recreio é a mais legal ou quando o professor fala, vamos assistir um filme. Porque, enjoa ficar só dentro da sala, todo dia, todo dia...quando muda, é legal, quando tem passeio na escola. Na minha trajetória muita coisa mudou, tipo, antes nas séries anteriores o convívio era mais... tipo a gente brincava, quando brigava ficava de bem, e hoje não, até na convivência a gente briga, fica todo mundo de mal. (Daniel).*

Já, no final do ensino fundamental e médio, as aulas, os estudos, os conteúdos, apesar de importantes, representam a “hora chata da escola”, ao contrário da valorização, por alguns dos adolescentes, de “encontrar os amigos”. Assim como no trabalho de Campolina (2007) e Severo (2014), nossa pesquisa também encontrou significações semelhantes sobre a escola para os(as) alunos(as) adolescentes.

A escola ainda se sustenta enquanto ideal social, tendo a função de conduzir seus sujeitos para a autonomia social em uma sociedade com profundas mazelas sociais, permeada de vulnerabilidades quanto à efetividade dos direitos que possuem democraticamente os sujeitos que a constituem e se constituem em suas relações (LONGHI, 2011; RIBEIRO, 2011; SARTORO, 2011).

Rocha (2000) considera o tempo de duração da vida estudantil — muitas semanas no ano, mais de vinte horas por semana, várias horas por dia. O tempo da escolaridade é um tempo de não ser adulto. Superar esse tempo é entrar em outro tempo que representará outra forma de vida, tendo a escola como referência. A escolarização é uma sinalização de grandes etapas da vida. O ano letivo escolar é um marcador decisivo da experiência de vida dos alunos, das famílias e até das atividades do comércio e do turismo. Vemos a escola como uma construção permanentemente dialógica com seu tempo e contexto, que possui raízes históricas e representações hegemônicas acerca de seu significado, sua transição, seus modos e expressões (VORRABER, 2006; ALVES, 2006; LIBÂNEO, 2007).

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida da sociedade e das pessoas. Ela não carece de vitalidade, seu propalado anacronismo parece ser seu catalizador, como uma fênix que renasce das próprias cinzas. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma, ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua do seu tempo-espaço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos (COSTA, 2003, p. 21).

Campolina (2007) destaca que os sujeitos podem e devem participar integralmente de seu desenvolvimento, da construção e transformação de sua realidade. A autora destaca a escola como um espaço onde os adolescentes recebem e ressignificam seu próprio processo de adolescer e, mais do que isso, sua condição de objetos ou de sujeitos dentro de uma lógica, sendo essa escola, compartilhada e intersubjetiva, associada aos outros níveis de socialização e de subjetivação nas relações sociais.

Percebemos que os adolescentes consideram a escola um lugar onde vão encontrar subsídios que poderão levá-los a ter uma vida mais digna, ter uma família mais estruturada, equilibrada. Nosso estudo corrobora os dados de Sartoro (2012), ao revelar que os(as) alunos(as) adolescentes significam a escola e a escolarização como um momento de importância para a vida adulta, enquanto parte fundamental do desenvolvimento e da vida

social que lhes será outorgada ao final do ensino médio. As esperanças de uma vida melhor, de ajudar a família e ter um bom emprego e uma profissão são depositadas na escola, mesmo por aqueles sujeitos cujas trajetórias escolares foram prejudicadas pelas vulnerabilidades que atingem os adolescentes e jovens brasileiros das camadas mais pobres (SARTORO, 2011). Vale lembrar que na realidade dos sujeitos pesquisados a escola não é a possibilidade de se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela sociedade somente, mas, bem ou mal, é a única opção que possuem, diz Sartoro (2011), fato que também encontramos dentre os significados de escola para nossos sujeitos.

Apreendemos que a escola e os estudos (conteúdos e atividades pedagógicas) são aspectos considerados fundamentais para alguns sujeitos de nossa pesquisa, corroborando os estudos de Campolina (2007), Freitas (2005), Longhi (2005), Santoro (2011), Reis (2012), entre outros mencionados ao longo deste estudo.

A importância atribuída à escola por adolescentes de uma escola pública demonstra a difusão de um imaginário de crescimento e aprimoramento entre os mais jovens, que por razões diversas depositam nos estudos/escola suas esperanças, seus anseios, seu projeto de vida. Tanto a escola na condição de lugar de aprender quanto o de lugar para se tornar alguém na vida, expressos nas falas dos sujeitos, reforçadas por seus pais, professores, currículos e pela mídia, também mostram suas fraturas quando os(as) mesmos(as) alunos(as) atribuem à escola o significado de “chata” e obrigatória. Logo, nos perguntamos: por que eles atribuem tais significados a escola? Quais suas razões e motivos para considerá-la dessa forma? Seria a adolescência um momento da vida que se contrapõe à escolarização ou a própria escola seria o motivo que faz com que os adolescentes desarmonizem a lógica escolar?

São perguntas que atravessam e nascem do contato com os resultados de nossas entrevistas, as quais indicam mudanças necessárias no contexto escolar, mudanças que a partir das falas mencionadas apontam para a necessidade de pensarmos a singularização, as identidades e as transformações pelas quais passam os adolescentes. Considerar a dimensão da singularidade dos(as) alunos(as) é, em si mesma, a possibilidade de repensar a escola e seu potencial transformador da realidade social. Trata-se de criar novas alternativas e currículos, tempos e espaços, em que os adolescentes, além das aprendizagens formais, possam desenvolver aspectos de sua personalidade, de sua identidade pessoal e social. O esporte, a arte, a tecnologia são elementos coadjuvantes, porém imprescindíveis para a formação integral mencionada nos documentos oficiais, por exemplo o ECA. É uma questão de direitos, direitos que estão sendo negligenciados nas diversas esferas sociais, seja na escola ou fora dela.

Sobre a ideia de que é somente na escola que um indivíduo pode se tornar “alguém na vida”, percebemos que a escola ocupa uma função social que jamais competiria somente a ela, mas a outras instâncias e níveis sociais, exteriores à escola, que também pudessem oferecer possibilidades de reconhecimento e de realização, de desenvolvimento da cidadania, como afirma Arroyo.

Toda essa campanha, por exemplo, dizendo que quem não entra na escola não é cidadão, que fora da escola não há cidadania, - como falava a Igreja também - que fora da igreja não havia salvação, é típico de uma ideologia religiosa e, depois, de uma ideologia pedagógica. Penso que isso está sendo desconstruído. Esta é a minha percepção: não apenas nós, mas a própria realidade vai desconstruir essas crenças, a questão é: “o que vamos construir para mostrar que a escola é importante, importantíssima?”. Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte, uma chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direitos e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica. Essa é a lógica em que se construiu ao longo dos últimos séculos, a trajetória do direito à educação básica, e que não construímos, e agora estamos tentando. Aliás, estamos em um momento muito delicado e que está na dependência de como seremos capazes de perceber e de proceder nos processos de desconstrução desse imaginário e de articulação de outro (ARROYO, 2003, p. 123).

Somos imediatamente convidados a responder ou a complementar a pertinente citação do autor: temos direito à escola de cada um, temos direito a uma escola de todos e para todos, escola das heterogeneidades, das multiplicidades, das humanidades, das possibilidades.

A reflexão de Arroyo (2003), feita há uma década, revela-se pertinente por nos conduzir ao analisar os significados da escola historicamente, corroborando a perspectiva aqui adotada dos direitos sociais e da promoção da cidadania, do papel ativo com que devemos articular as funções da escola com a vida de seus alunos. Não mais uma escola prometeica, mas uma escola cujos saberes e provocações incidam na realidade concreta, elevando os alunos à condição de sujeitos sociais e os adolescentes em terem direito de ser adolescentes e participar ativamente de sua realidade, através da escola e fora dela.

Acreditamos nas contribuições para o processo de escolarização dos adolescentes na perspectiva da escola de cada um. Alunos e alunas, em suas singularizações, é que possibilitariam, conforme a proposta de Arroyo (2003), avanços no sentido de proporcionar escolas que elevem os(as) alunos(as) à condição de sujeitos sociais, singulares, exercendo ativamente sua condição de direito.

Esse não é um papel apenas dos próprios adolescentes e dos(as) alunos(as). Cabe à escola e aos professores, às políticas educacionais como um todo, oferecer melhores



condições infraestruturais, profissionais, técnicas, administrativas e de aparelhamento escolar. Sabemos que a escola não pode solucionar ou ser responsabilizada por seus próprios resultados em termos de qualificação do ensino oferecido. As causas são muitas, históricas, cumulativas, estruturais, ideológicas. Apesar dos avanços em alguns níveis e setores escolares, o ensino médio, encontra-se um estreito gargalo para a maioria dos adolescentes e jovens. O trabalho, as condições sociais e econômicas, familiares e pessoais têm adiado a escolarização de muitos.

Para os adolescentes que entrevistamos, a escola é importantíssima, necessária, apesar de também ser considerada “chata” no que se refere às aulas, os estudos, os horários.

### **5.1.2 A escola de cada um: “lugar de encontro com os colegas”; e a escola como um lugar “chato e de obrigatoriedade”**

Neste tópico analisamos outros significados que se superpõem ao de “escola como lugar de aprender”: de um lado, a escola como um lugar de encontro com os amigos, de convivência e de interações e, de outro, uma escola significada como um “lugar chato e de obrigatoriedade”.

Para Campolina (2007) a adolescência é parte importante do processo de formação da pessoa e da subjetividade em nossa sociedade. Trata-se de uma construção permanentemente dialógica, em seu tempo e contexto, tempo esse que possui representações hegemônicas acerca de seu significado, sua transição, seus modos e expressões. O autor destaca que os adolescentes podem e devem pensar nos estudos e participar integralmente de seu desenvolvimento, da construção e transformação de sua realidade.

Mas, infelizmente, esses alunos/adolescentes e tantos outros espalhados pelas escolas de nosso país, não estão sendo envolvidos no processo de aprendizagem para se comprometer com as tarefas propostas pelos professores, de modo que elas passam a ser consideradas chatas ou mecânicas.

*(...) Vejo meus amigos, a gente brinca, quando têm férias e tal eu fico doidinho pra voltar pra escola. A gente sempre está aqui, de manhã quando tem o “Mais educação”, quando não tem nada pra fazer, eu venho pra cá. Ontem mesmo eu vim pra cá. O lugar que eu mais gosto é a biblioteca e a sala de informática. Pego os livros, faço pesquisas na net. Outros alunos da minha sala, da biblioteca não gostam não. (Daniel).*

*(...) Eu quero ser professora... assim, fazer uma pós, não sei. No momento estou meio assim. A gente vê os professores, aí, e fica meio em dúvida. Se me*



*aguentar já é uma coisa.... Quando eu era pequena eu queria ser professora, a gente vai crescendo, vai vendo as coisas do mundo, vai mudando o pensamento. Vai ficando diferente, mas agora estou em dúvida, assim, o que eu quero ser ... A escola que... vai influenciar no futuro da gente. Se você não estudar, você não sabe o que você vai ser. Gosto bastante da escola, já é uma porta para o futuro. (Keila)*

Nas falas acima a escola é parte inerente do cotidiano dos adolescentes, é significada como espaço de trocas e de aprendizagens, tanto formais como informais. Daniel, pessoalmente, destaca a sala de informática e a biblioteca como lugares preferidos, ao contrário de seus colegas com relação a biblioteca. A escola possui potencial de explorar tais possibilidades, como vimos ela se constitui como espaço valorizado que vem preencher o “nada para fazer”. Vemos como Daniel associa a escola e suas exigências às suas preferências pessoais, aliando interesses e possibilidades, descobrindo na escola maneiras de construir-se como pessoa, como singularidade.

Keila nos mostra a importância da escola como espaço de construção de uma singularidade orientada para o futuro, para a escolha profissional. Demonstra em sua fala a representação precarizada do professor, levanta dúvidas sobre as dificuldades de ser professora e como muitos adolescentes, destaca sua incerteza quanto à escolha profissional. Mesmo assim, corroborando com os autores e pesquisas que trouxemos à tona, significa a escola como uma porta para um futuro melhor, destaca os estudos como elemento associado à singularização, à formação da subjetividade.

Encontramos nessas falas elementos que corroboram com outros estudos como os de Contini (2002), Ribeiro (2012) e Campolina (2007).

*(...) A escola devia ser mais divertida, porque a escola é um ambiente muito sério, entendeu? (Daniel)*

*(...) Para mim a escola é.. Tipo se fosse pra eu vir pra escola pra estudar eu não viria, mas eu tenho mais alguma coisa pra me ocupar, não ficar na rua... (Daniel)*

*(...) A escola tem um pouco a nossa cara... não sei falar direito sobre isso... a escola com a nossa cara teria um monte de computadores pra gente ficar mexendo, a Internet de graça. A escola do futuro vai ser muito boa, no meu pensamento, vai ser assim. No futuro as pessoas vão ficar mais no celular, não vão ligar pra ninguém, vão deixar as pessoas de lado, na escola vai ser a mesma coisa. (Luan)*

*(...) A escola que tivesse a cara dos alunos... por um lado tem a nossa cara, agora por outro não, teria que ter... muitos computadores, wi-fi de graça, uma escola ideal seria essa, assim, principalmente para o jovem, com Internet, computador, celular.... (Roberta)*

*(...) Eu acho que a escola não tem a cara dos alunos, mas... está bom do jeito que é, mas aqui se mudar alguma coisa vai piorar, vai ficar mais chato, a gente vai ter que estudar mais. Porque tem que ficar estudando, estudando*

*e estudando e aqui tem professores chatos, mas também são bons. É isso.*  
(Leonardo)

Estudar, fazer amigos, participar ativamente dos acontecimentos da escola faz com que esses adolescentes percebam a instituição como um espaço onde recebem e ressignificam seu próprio processo de adolecer, sendo este dialético, compartilhado e intersubjetivo, associado aos outros níveis de socialização e de subjetivação nas relações sociais.

Mas, ao que parece esse não é um processo sem movimentos e resistências, forças que atuam de modos antagônicos e contraditórios. Os adolescentes produzem-se de modo singular, escapam e transformam as práticas sociais de normatização, inauguram e rompem sistemas de sentidos que os rivalizam.

Na fala de Bruna, aluna do ensino fundamental, apesar da apropriação dos discursos hegemônicos, percebemos a busca por uma formação integral do indivíduo, como sujeito, protagonista das formas de vida, inventivo, criativo e motivado em assimilar e construir a si mesmo por outras modalidades afetivas, artísticas, humanas, educativas também destacadas por Reis (2011), Campolina (2007), Poirier (2005), Freitas (2005), Longhi (2004). A escola não tem oferecido tais possibilidades; os equipamentos sociais são demasiado assistencialistas e não oferecem outras vias de aprendizagem, participação e protagonismo social.

Se atentarmos para a crítica que Daniel faz sobre o mais educação podemos relacionar com a experiência de Bruna, que viveu muitas experimentações no campo artístico. Podemos utilizar o projeto “Mais educação” oferecido pelas escolas, também como um espaço que pode propiciar oportunidades de o aluno vivenciar modalidades que podem fazer a diferença tais como aulas de dança, capoeira, educação artística, dentre outras.

*Quem é a Bruna...Deixa eu ver.... Sou uma menina que tem 14 anos, que pensa diferente de muita gente (isso é ruim e bom ao mesmo tempo), gosta de mudanças, amo mudar. Filme é tudo. Minha paixão é dançar e escutar música. [...] Vim de São Paulo, da cidade de Jales e nasci em Campinas/ SP. Tem sido diferente... cada lugar é um lugar diferente... então é legal. Eu gosto, porque se aprende diversos tipos de culturas, de pessoas diferentes. [...] tipo, não sou assim, **já penso em ter um futuro, construir uma carreira, isso não é geralmente a mentalidade da minha idade.** Tanto é que eu tenho dificuldade para conviver com pessoas da minha idade, a minha dificuldade... tipo assim, por exemplo... o jeito da pessoa pensar não bate com o meu, tanto é que meus melhores amigos têm 19, 20 anos [...]. Eu acho q eu sou assim por causa dos meus pais, porque sempre fiquei muito com eles e quando você vive junto com pessoas você acaba adquirindo o jeito deles. Gosto de conversar mais com minha família, me descobri assim quando eu tinha cinco anos, porque foi quando eu comecei com minha paixão de balé... falei: ‘essa vai ser a Bruna’, através do balé eu me reconheci. Mas, eu só entrei mesmo quando eu tinha sete anos. Isso*

*continuou acontecendo, a gente vai se reconhecendo... hoje muito através dos filmes, nossa... 'Bruna, tá aí, Velozes e furiosos'! Então, nossa.... Porque minha paixão é carro, é motor, adrenalina, manobra... é muito legal... Isso não é muito próximo do balé... Eu não gosto de música clássica, mas eu fiz violino, só para tocar uma música do Cold Play, umas coisas muito extremas... Estou também na música. Acho que cada música tem uma situação, descreve uma fase... Eu gosto muito dos instrumentos, o baixo, a bateria e tipo... na música sertaneja, a gente não escuta nada, só um povo rebolando, não gosto disso, gosto de escutar o instrumento. Eu já fiz aula de muitos instrumentos. Eu gosto muito de ficar na biblioteca, de livros... quando eu estou sentada lendo um livro, por exemplo, geralmente nas aulas vagas... [...] (Bruna).*

A fala de Bruna é ilustrativa, pois, demonstra o processo de singularização dentro das inúmeras possibilidades oferecidas culturalmente, os vários canais de afetamentos subjetivos, o valor das experiências com a arte, as diferentes linguagens e identidades são possibilidades de reconhecimento, pertencimento e construção de si mesmos. Vemos os afetamentos e atravessamentos dos fluxos do cinema, da publicidade, da música, dos ídolos pop, da família, da escola, dos colegas, da igreja que frequenta, de suas observações, suas significações. Percebemos um mundo inteiramente dialógico, de trocas e construção de significados, movimento que enreda o si mesmo, o eu, a singularidade. Bruna se reconhece e se descobre nas relações com a semiótica social, com as várias linguagens que acessa, onde se deixa atravessar, onde cria um fluxo de singularização, onde encontra um ponto de ancoragem para se singularizar, rejeitando alguns estilos e se identificando com outros. Bruna é multiplicidade, fruto de vários afetamentos, sua singularidade está na travessia, na trajetória, no projeto de vida, nas experiências que vai acumulando e descartando, reterritorializando. Bruna elucida o devir, a singularização nômade que se faz caminhando, fazendo morada, constituindo um *ethos* singular, uma prática de si, um acontecimento (GUATTARI, 2003; DELEUZE, 2005).

Voltando-nos novamente para o lugar da escola e sua relação com as singularidades, no geral, diz Ribeiro (2011), os alunos demonstraram posicionamentos positivos em relação à escola, reconhecem sua importância na sociedade em que vivem para a construção e desenvolvimento pessoal. Os estudos propiciam, segundo os alunos aqui investigados, maior reconhecimento e respeito social, maiores possibilidades de ter um futuro e uma vida melhor. Mas, os mesmos contextos e situações possuem efeitos diferentes em cada sujeito, sendo encaminhados e significados diferente e singularmente, atrelando-se à trajetória de vida e da subjetividade de modo duradouro e significativo. Esse fato demonstrado por Ribeiro quando destaca que através das práticas sociais os significados e representações culturais negociadas

no contexto escolar definem e mediam as sensações, as percepções, expressões, hábitos, conflitos, desafios, modos de ser e agir dos adolescentes. Nesse sentido, destaca Ribeiro, a escola intensifica nos adolescentes as vivências e trocas sociais necessárias em uma sociedade cujas linguagens e tecnologias culturais e materiais tornaram-se ainda mais complexas e interdependentes, fato também sinalizado por Campolina (2007).

As falas, examinadas à luz de outros trabalhos semelhantes, das teorias e reflexões pertinentes, esboçam um cenário de fraturas e também de possibilidades, pois a pergunta permanece nos incomodando. Se tudo isso é verdade, quem são nossos adolescentes/sujeitos e alunos? Como se constroem tendo a escola como território de trocas e engendramentos, como múltiplo e como singular?

Percebemos a resistência, as linhas de fuga, os circuitos inter e extraescolares que são percorridos por nossos sujeitos de pesquisa, se inventam, se constroem, no jogo de forças macro e microsociais, a singularização parece triunfar, as multiplicidades parecem tornar possíveis a constante busca por referenciais identitários. No entanto, tudo pode se perder, como afirmam os mesmos autores, a vitalidade inventiva, o devir da transformação se sedentariza e perde potência, se ajusta, se minimiza, se automatiza, cala-se a singularidade, resta a particularidade muda da individualidade. Estaria aí a raiz da epidemia de deprimidos, toxicômanos, disruptivos, panicados, desresponsabilizados e desbussolados adultos? Para Birmam (2005) e Luengo (2013), e como já indicava Deleuze (1995), Janin (2010), Capellato (2012), Pinheiro (2015) e tantos outros autores, a resposta é um preocupante sim à raiz do mal-estar contemporâneo em suas novas formas de sofrimento.

Não podemos esquecer que a adolescência e a escola são dispositivos políticos e de governo. No entanto, não podemos e nem queremos perder a oportunidade de legitimar conquistas sociais e de direitos que garantam e efetivem o exercício da cidadania; que garantam que as subjetividades tenham condições de emancipação, de crítica e de resistência sempre que for alvo ou objeto de manipulações das formas dominantes de poder, sejam da ordem pública ou privada, governamental ou mercadológica. “Para aproveitar esse momento, é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias” (POIRIER, 2011, p. 12).

Assim, se, por um lado, a subjetividade e os modos de subjetivação são alvos permanentes dos centros de poder e seus discursos, também representam a instância individual onde pode se estabelecer a resistência, a revolução molecular, os movimentos de singularização como respostas ao engendramento excessivo pelas forças e discursos do poder, de sua lógica de desmobilização das singularidades (GUATTARRI, 1996). Nesta dissertação,

dizer que os objetivos contêm os interesses pelas subjetividades não representa um engodo. Representa, sim, a tentativa de perceber movimentos de resistências e recusas, por parte de nossos sujeitos, aos discursos dominantes. Perceber como nossos sujeitos expressam os discursos já internalizados e os ressignificam de forma singular.

De acordo com o sociólogo Dubet (1997), já citado anteriormente, a escola precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos, quando eles não têm vontade [nem veem a necessidade] de se tornar alunos. A escola precisa, além de transmitir os conteúdos e conhecimentos conquistados, os valores culturais e a socialização crítica dos indivíduos, promover modalidades de singularização e coletividade, expressão, manifestação e significação das possibilidades e identidades construídas pelos próprios sujeitos.

No item a seguir analisamos outra categoria de análise que compõe nosso estudo acerca dos processos de singularização e de construção da subjetividade individual de adolescentes em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio de Rondônia. Trata-se da categoria referente aos significados da adolescência e suas intersecções com a escola para nossos sujeitos/alunos(as), destacando-se as mudanças que os adolescentes percebem neste processo.

## 5.2 SIGNIFICADOS DA ADOLESCÊNCIA - A ADOLESCÊNCIA COMO MUDANÇAS

De modo geral, as falas dos sujeitos entrevistados nos revelam augúrios do fim da inocência. Apresentam, em suas nuances, texturas e particularidades do universo subjetivo e intersubjetivo. Ao serem perguntados sobre: Você pode me falar um pouco sobre como é ter a idade que você tem? Você pode me falar um pouco sobre as mudanças que ocorreram com você até sua idade atual? E ainda, O que você pensa da adolescência? Você pode me falar um pouco como é ser jovem? O que é ser adolescente hoje em dia? — os adolescentes puderam expressar-se razoavelmente tranquilos. Considerando as circunstâncias da entrevista, o estabelecimento da empatia não rompe as posições e os endereçamentos, conteúdos difíceis de serem percebidos, mas que podem se precipitar na superfície plana dos discursos oficiais, das narrativas canônicas da ordem dominante. Mesmo assim, vimos que é possível tensionar as contradições, detectar as forças, os afetos que emergem das falas, opiniões e significados expressos por nossos sujeitos.

Percebemos que a adolescência é significada pelos próprios sujeitos como um período de mudanças em várias esferas da vida, física, cognitiva, social, educacional, emocional. Em algumas falas a escola parece ritualizar a passagem pelas idades iniciais até a juventude e conduzir a experiência da adolescência. Esse fato nos autoriza a inferir os efeitos das instituições escolares nos processos de desenvolvimento das idades da vida e principalmente nos modos de subjetivação, formação e negociação de identidades e de singularização. A adolescência para os sujeitos é expressa e experimentada como Fase de Mudanças, Fase Difícil e Fase de enfrentamento: com pessoas de outras idades (adultos), mas, principalmente com pessoas da mesma idade; com outras instâncias sociais, com a família e, por fim, a adolescência como processo de singularização e de formação da identidade pessoal e social.

Inúmeras teorias psicológicas, algumas apresentadas em nosso referencial teórico, reiteram as mudanças na adolescência, como processo de desenvolvimento de estruturas psicológicas lógico-abstratas, acentuando a autonomia e o uso do pensamento reflexivo e hipotético dedutivo na leitura e compreensão da realidade e do mundo feita pelos adolescentes e a respeito de si mesmos. Como percebemos, de modo geral, as mudanças ocorrem em consonância com as transformações culturais e sociais. O impacto e a velocidade das mudanças nos adolescentes parecem acentuadas, os intervalos anuais da idade são vivenciados como mudanças significativas em relação ao que pensam, sentem, percebem e com quem convivem. Temas como amor, amizades, grupos de colegas, independência, futuro, responsabilidade, identidade pessoal são introduzidos nas conversas e nas relações que experimentam, e a escola é, enfim, onde essas multiplicidades de afetos se interpõem e acontecem.

Os adolescentes vivenciam a escola de modo intenso, mesmo que isso não se reflita em boas notas nas avaliações, bom aproveitamento nas disciplinas e conteúdos escolares. São os adolescentes, meninos e meninas, entre 10 e 15 anos que experimentam as contradições, dores e conquistas do contexto escolar. Na escola podem construir e inventar, experimentar e se responsabilizar pelas escolhas e identidades. E nesse jogo transitório e espiral colocam-se todas as intensidades e afetos experimentados por aqueles que chamamos de adolescentes.

Aos indivíduos contemporâneos o domínio da vida foi reduzido à sobrevivência, reduzido à vida nua e opondo-se a uma vida qualificada no sentido definido por Giorgio Agamben (2012). A escola que sonhamos é uma escola que contribua para uma vida qualificada, de responsabilização e de invenção, de possibilidades de experimentação e de singularização através de diferentes vias de descobertas, experimentação e realização da vida em seu sentido amplo.

Os adolescentes, cujas idades escolares correspondem ao final do ensino fundamental e de entrada do ensino médio, expressam as transformações que experimentam em relação às outras idades vitais e escolares. Por força do discurso oficial, pedagógico e científico ou pela serialização dos corpos no espaço e no tempo, os adolescentes elencam percepções de mudanças significativas em relação à infância e à vida adulta como podemos constatar nas falas a seguir: “(...) *Pra mim, hoje a gente pensa diferente, tipo..., a gente pensava que ia chegar lá na frente ia ser mais fácil e fica tudo bem mais difícil*”; “(...) *É fase da adolescência. Muita coisa acontece, muita mudança, Aborrescência*” (Daniel).

Interessante destacarmos que se refere a adolescência como momento de mudanças, fase difícil, evoca o termo aborrescência cuja representação popularizada tornou-se dominante, denotando aspectos negativos e conflitivos da adolescência. Daniel parece romper com esse estereótipo ou não aceita-lo como definição da adolescência.

Segundo Forbes (2014), por outro lado devemos considerar as novas gerações muito mais positivamente do que de forma negativa, embora não tenhamos aproveitado de modo criativo e ético um enorme potencial humano e de consolidação da cidadania em tempos de desbussolamento dos sujeitos. O âmbito da coletividade e da multidão, a vivência em rede, a facilidade com que os adolescentes convivem sem necessariamente se compreenderem entre si, mostra um mundo de multiplicidades e de intensidades em que somente as gerações recentes sabem se localizar, sem criar movimentos xenofóbicos, fechados em si mesmos, demasiadamente carregados de identidades. As gerações de adolescentes da atualidade sabem que a realidade não é algo simples, pelo contrário, é complexa e instável; para muitos é incerta e ameaçadora.

Devemos destacar que não existe uma forma única de ser adolescente. Consideramos interessante analisar o valor simbólico do adolescente em diferentes contextos. Para Chimiel (2000), ser adolescente tem adquirido um valor muito substancial, diferente de outros momentos históricos nos quais se valorizava a experiência dos mais velhos, confrontada ainda hoje pelos adolescentes. Ozella (2011) assinala as forças que atuam nos adolescentes, na formação das subjetividades e nos indica como pensar sobre as possibilidades que a sociedade lhes tem fornecido e qual o foco de uma reflexão relevante para suas condições.

Peregrino e Carrano (2004, p. 5) entendem que “a relativa ignorância dos adultos (de modo especial a escola), em relação à materialidade social e ao simbolismo das práticas dos adolescentes, termina por desqualificar essa coletividade, sua singularidade. “(...) *Mas só pela sua idade você já é taxado como desmerecimento, uma pessoa que não sabe das coisas*” (Bruna).



Não se sentem reconhecidos como sujeitos de/com conhecimentos, mas apenas na condição limitada e limitante de aluno, de adolescentes/aborrescentes. Outros sentimentos de pertencimento, menos limitantes, são produzidos e construídos pelos próprios adolescentes nas brechas dos espaços e dos tempos escolares, imprimindo identidades de contestação e de recusa, e de conformação e desamparo, no pior dos casos, de puro vazio e aniquilação psíquicas.

Tomamos emprestadas as palavras de Poirier (2011) quando afirma: garantir um estado de direitos em relação às adolescências significa compreender e respeitar seu processo de desenvolvimento para além de suas variáveis psicológicas e biológicas, que são enfáticas ao afirmar as transformações físicas e cognitivas que, seja por motivos orgânicos ou culturais, são experimentadas com maior intensidade durante a adolescência, cujas capacidades os tornam capazes de estabelecer profundas relações de sentido e significação sobre si mesmos, sobre as relações e a realidade na qual se constituem dialogicamente. A experiência de mundo e referente ao tempo de vida parece um obstáculo aos adolescentes. Contrapor sua condição é um desafio complicado e produz ressonâncias com a ideia que constroem de si-mesmos: “(...) *Todas as idades são complicadas, porque você só passou uma vez na mesma idade, por isso é complicado. Tipo, 14 anos é uma idade pouco valorizada, porque você não tem experiência nenhuma, no cotidiano você é novo, sempre você vai ser novo numa experiência*” (Sandy).

Esse fenômeno da vivência do tempo e da desvalorização dos adolescentes por um critério de idade, conforme Chimiel (2000) e Campolina (2006), tem sido promovido pelos meios de comunicação, nas propagandas televisivas, nas roupas, na moda, nas identidades promovidas pela indústria cultural e do consumo para serem adolescentes. São representados como pessoas sempre em atividade, acelerados, realizando muitas tarefas ao mesmo tempo, embora continuem sendo hostilizados e cerceados, vivendo um clima cultural confuso, de moratória, instrução e normalização, buscando a progressão aos outros níveis dos modos de produção e da ordem econômica e social (NORODOWSKI, 1996; CALLIGARIS, 2003; BIRMAN, 2005; FOUCAULT, 2000).

Costa (2006) afirma que há uma superficialidade das relações afetivas, com ausência de compromissos e preocupação com o outro. E, continua o autor, a presença avassaladora da televisão e dos jogos eletrônicos faz com que os adolescentes convivam ativamente com personagens e fluxos virtuais, o que interfere na construção de sua precária identidade. Nas sociedades urbanas contemporâneas, temos a adolescência tanto como um período de desenvolvimento, quanto como um estilo de vida, ela própria se tornou um ícone da moral e do espetáculo, ou seja, da condição de mudança. Atualmente, há um frenesi somático pela



jovialidade, as pessoas querem permanecer jovens e o efeito desse discurso incide nos modelos de adolescência propagados, que nem sempre são congruentes com as faces múltiplas da realidade social.

Ser adolescente passa a ser um estilo de vida, provisório e decisivo, devendo ser aproveitado, tendo como valor social a antecipação do futuro, indicando uma vivência temporal ambígua e, em muitos casos, angustiante, ansiogênica, um estilo e um tempo não compreendido pelos adultos. A procura por identificações e identidades torna-se um processo intenso, mesmo que silenciosa e solitariamente. O estilo é refletido por um espelho de simulacros fornecidos pelos canais de produção semiótica dos discursos, as mídias e os veículos articulados de consumo e publicidade, razão pela qual nomeamos como modelo de qualidade de vida opondo-se à vida qualificada, conforme as reflexões de Giorgio Aganbem (2012). As respostas são sempre fugazes e lhes escapam, com mais identificações e identidades, dadas, produzidas, impressas, inventadas, simuladas (OSÓRIO, 1992). A Identidade é, ao mesmo tempo, unidade e multiplicidade, identidade e alteridade, coletiva e singular, social e individual; os engendramentos constituem forças antagônicas que encontram seus agenciamentos no âmbito das forças econômicas movimentadas pela indústria cultural dominante (REY, 2007; AGANBEM, 2012).

É preciso, como ressalta Costa (2006), compreender criticamente os caminhos e configurações que adornam a adolescência na atualidade. Não podemos legitimar sua pulverização mercadológica e as implicações de um verdadeiro mercado de manipulação das subjetividades adolescentes.

Percebemos que o processo de singularização e construção do si-mesmo acontecem nas relações quando os adolescentes sentem a necessidade de reconhecer seus limites, suas fronteiras, suas identidades e as consequências das decisões e das influências em sua trajetória e projeto de vida. O eu é confrontado com a necessidade de tomar decisões e aciona os valores que estão internalizados, que sustentam a percepção do mundo e são utilizados para justificar e motivar suas escolhas. As mudanças nos modos de pensar, as possibilidades de perceber as influências e as implicações das relações em suas vidas torna a adolescência um momento ímpar. A fala de Keila pode exemplificar esse momento das relações compartilhadas dentro e fora da escola: *(...) quando se é adolescente a mente da gente muda, você vai pensando coisas diferentes, tudo influencia, os amigos, entendeu? É bom ou ruim... porque tem gente que, se deixa levar por outras pessoas. Tem gente que quer levar para o mau caminho, tem gente que quer o bem, eu acho assim que depende da pessoa. Quem escolhe é a gente. Só que tem gente que não pensa nisso.* (Keila).

Para Osório (1992), em uma perspectiva psicológica, trata-se de um sentimento de identidade, a ser organizado pelo indivíduo entre três instâncias, o **que eu penso que sou; o que os outros pensam que sou; o que eu penso do que os outros pensam que eu sou**. Para esse autor, a adolescência seria o momento em que se organiza o sentimento de identidade. Esse fato é expresso na fala da aluna/adolescente sobre o que pensam os amigos sobre ela e sobre o que ela pensa de si em relação à percepção dos seus colegas: “(...) *Os amigos pensam que eu sou doida, porque sou muito extrovertida*” (Paula). Aqui nos aproximamos de um de nossos objetivos principais, isto é, como os adolescentes investigados estão organizando esse sentimento de identidade de modo singular, quais aspectos ou referências da realidade permitem a construção de um sentimento de identidade? A escola ainda figura como um espaço tempo que possibilita tal sentimento?

O sentimento de identidade surge na singularização exposta pela diferença, pelo contraste ou identificação, à medida que estabelece a necessidade de significação da significação dada pelo outro. No embate entre o eu e o outro, entre a identificação e a diferença é que se constrói a subjetividade individual como singularização; relação de provisoriiedades, de processos inacabados e parciais, em que o múltiplo e o mesmo se alternam constantemente, em que passado, presente e futuro disputam suas localizações, encaixes e re-encaixes.

A adolescência é um processo e momento privilegiados na transição entre o passado e futuro, uma travessia em que o tempo não é linear. É uma vivência subjetiva complexa, em que há momentos de transgressão, numa busca desesperada pelo futuro, e momentos regressivos, com uma volta e fixação ao passado. As idades da vida são construções sociais que utilizam o tempo para segmentar e diferenciar características biopsicológicas. Cada época e cultura, cada contexto, criam ou reforçam cronologias diferentes para classificar e tipificar a trajetória de vida, pontuando mudanças orgânicas e psicológicas e estabelecendo fases ou etapas do processo de desenvolvimento. A escola é um desses contextos que segmentam o tempo dos adolescentes (BUCHIANERI, 2012).

Devemos considerar a simultaneidade desse processo vivenciado pelo adolescente de forma singular e singularizante, pois à proporção de suas vivências e significações edifica-se a personalidade, cristalizam-se aspectos psíquicos e psicossociais duradouros e dinâmicos (BUCHIANERI, 2012).

“(...) *Estamos saindo da criança para nos preparar pra ser adultos, mexe muito com a cabeça da gente. Dá para perceber nos meus colegas, o que falavam antes não falam mais*

*hoje. Isso muda, pode ser muito diferente. Em poucos meses você vê que a pessoa muda.”* (Bruna).

A vivência subjetiva do tempo, complexa e simultânea, faz da adolescência um momento de mudanças, expressa nas falas de nossos sujeitos e no dizer de Pais (2006):

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades zigzagueantes e velozes, próprias de uma sociedade dromo...cráticas, na qual os tempos fortes se cruzam com os fracos e, em ambos, se vivem os chamados contratempos (PAIS, 2006, p. 9)

De acordo com Buchianeri (2012), os influxos socioeconômicos da sociedade pós-industrial, suas oscilações e incertezas atingem implacavelmente as infâncias e adolescências das classes populares, atingindo a vivência temporal e subjetiva, criando uma tensão e desconstrução das formas adolescentes apregoadas e incitadas pelo ideal cultural. Nesses contextos assistimos a um desaparecimento da infância e da adolescência e uma entrada prematura na vida adulta.

Um de nossos sujeitos narra um enfrentamento vivido na escola quando um programa do governo federal a que a escola fez adesão – o + Educação<sup>12</sup> – se choca com suas responsabilidades precoces de cuidar da irmã mais nova e fazer o almoço, no período matutino, antes do turno regular na escola:

*[...] A escola devia ser mais divertida, porque a escola é um ambiente muito sério, entendeu? Às vezes é muito pesado pra gente, tem amigo meu que trabalha e às vezes eles ficam muito cansados, não fazem os trabalhos e os professores não entendem isso, tipo eu, cuido da minha irmã, faço almoço, é muito difícil, chegar em casa e ter de fazer trabalho. Tem professor que fala que vai ligar para o conselho tutelar, porque às vezes a gente falta no + Educação de manhã. Mas, com quem vou deixar a minha irmã? Quem vai fazer o almoço? Por isso, até tão parando [com o + Educação], porque ninguém vem. Tinha que ser mais divertido, saber lidar com a gente, devia ser um período que todo mundo pudesse vir, que chamasse mais atenção.* (Daniel)

---

<sup>12</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao?id=16689>. Acesso em: 05-10-2015

É compreensível que este adolescente queira uma escola mais alegre, mais divertida, pelo menos no contra turno, em que ocorrem atividades extracurriculares num programa que se propõe a incluir o aluno em tempo integral, pois para ele as responsabilidades da vida adulta chegou mais cedo que para outros, com toda a carga que seu contexto impõe sobre os ombros dos adultos que devem trabalhar fora de casa para garantir o sustento da família e as tarefas domésticas (pelo menos parte delas) recaem sobre as crianças, considerando ainda que alguns fazem os trabalhos relacionados às atividades domésticas delegadas pelos pais, como cuidar da casa, fazer as refeições e cuidar dos irmãos menores. Além disso, alguns adolescentes consideram o programa mais Educação repetitivo e sem objetivos reais.

As múltiplas formas de viver e experimentar a adolescência demonstram que não há um consenso, uma forma única. A diversidade se contrapõe à serialização e à sedentarização dos grupos humanos e os mais jovens têm a possibilidade de transgredir normas e limites impostos pela cultura para alargar os horizontes e ampliar a diversidade, o que não significa que estejam livres dos dispositivos e do inculcamento do poder, não significa que estejam na contramão nem no caminho certo, mas que, de fato, ainda respiram outras possibilidades encerradas na vida adulta (GUATTARRI, 2000). “(...) *Sou diferente das meninas da minha idade, tipo, que pensam mais em menino, nos garotos e tal, tipo, não sou assim; já penso em ter um futuro, construir uma carreira, isso não é geralmente a mentalidade da minha idade, diversão, é festa, é curtir, acho que é assim.*” (Bruna).

A realidade dos sujeitos pesquisados reflete, razoavelmente, as observações do autor. O trabalho, a escolha profissional, o futuro, o ser alguém na vida tem capturado os adolescentes já na infância, entretanto, sem valorizar sua condição de aprendiz: “(...) *Mas, só que pela sua idade você já é taxado como desmerecimento, uma pessoa que não sabe das coisas*” (Paula).

Segundo Costa (2006), é importante que os adolescentes tenham à disposição um acervo de experiências históricas que os ajude a seguir em frente com segurança, mesmo quando aspiram a mudar as visões de mundo e os padrões de condutas dominantes: “(...) *Ficar bem comigo mesma... Acho que as pessoas deviam entender mais a gente, tipo entender nossas mudanças*”. (Daniel).

Para Outeiral (2003) a construção da identidade adolescente é uma “colcha de retalhos” composta por diversas identificações. As ansiedades envolvidas nas diversas situações vivenciadas no cotidiano impulsionariam o adolescente a se identificar com determinados modelos idealizados e “costurados” nessa colcha de retalhos. As forças identificatórias criam um circuito de investimentos singularizantes dos adolescentes em torno

de si mesmos, procurando preencher as relações familiares primárias, os ideais paternos, confrontando-os, testando-os nos seus limites.

Não se trata de um processo sem dores e lutos, ganhos e perdas. As imagens infantis e familiares devem ser rearticuladas aos outros níveis e experiências sociais desencadeadas pelas possibilidades de autonomia e realização, e a escola é um grande teatro dessas fantasias, identificações, perdas e ganhos. As relações ali estabelecidas, os êxitos e frustrações tendem a renegociar conteúdos subjetivos importantes, cujas consequências para a vida adulta podem ser determinantes: “(...) *Difícil na vida dos adolescentes... (Risos), o amor, a gente... se apaixona muito fácil e quebra a cara, a maioria dos adolescentes. Os meninos também*” (Roberta).

Por fim, ressalta Outeiral (2003), a identidade adulta, mesmo de forma incompleta, mas, com capacidade criativa e estruturante, seria formada pelo amálgama da fusão das múltiplas identificações experimentadas pelo adolescente, tendo como base as referências paternas, como força produtora e criativa da vida. “(...) *Depois eu fui melhorando, não sei por quê. Bom, foi quando eu comecei a passar de ano*” (Leonardo).

As vivências experimentadas nas relações, sobretudo no contexto escolar, múltiplo e intenso, cria as condições propícias para o jogo das identificações e das escolhas. Essa mobilização tem efeitos e reações nem sempre conscientes e superficiais. As imagens da infância, dos valores já internalizados, colocam em movimento o desejo. Não são somente as identificações das superfícies a serem deslocadas e realocadas, o desejo é um componente que impulsionará, desde o substrato, as escolhas, as decisões, as possibilidades.

Enfim, os adolescentes têm o desejo como elemento que lhes estabelece uma confrontação: o que desejo? O que faço com meu desejo? Desejo esse, não só do adolescente, mas que se confronta com o desejo dos outros.

Outra fala significativa que demonstra o confronto de identidades e desejos, espaços e tempos, significados e discursos e que produzem singularizações é: “(...) *Moda... tem. Eles são do jeito deles, a música, a roupa, eu prefiro assim, melhor assim, eles são do jeito deles*” (Leonardo).

Severo (2014) conclui que as escolas devem possibilitar e compreender os adolescentes como sujeitos/alunos à medida que respeitam e promovem suas intensidades e identidades plurais, sua inventividade e suas singularizações. É preciso que a escola reconheça a diversidade humana e as múltiplas possibilidades trazidas por seus sujeitos/alunos(as)/adolescentes de suas experiências de mundo, suas significações, pois esses trilham caminhos de enfrentamentos, recusas, experimentações, renúncias e privações.

Também trazem em si os retratos de uma realidade social complexa e fragmentada, permeada de discursos e ressentimentos, cujos efeitos diversos incidem em suas vidas, naquilo que possuem de mais singular e pessoal, a si mesmos.

As relações entre a escola e a construção da subjetividade social/individual dos adolescentes não é apartada dos muitos discursos que incidem sobre as pessoas. Ser adolescente é enfrentar uma multiplicidade de discursos que dizem o que e como deve ser feito. Em um mundo sem referências duradouras e confiáveis, a vida cotidiana se decide nas microrrelações, no aqui e agora, nas trocas de significado e na resignificação dos elementos em jogo. O futuro é sempre um horizonte e a experimentação um risco necessário, entre as descobertas, satisfações e decepções os adolescentes vão se tornando singulares.

No tópico a seguir analisamos a categoria referente à construção do eu/singularização dos adolescentes no contexto escolar. Objetivamos nos aproximar da esfera subjetiva e individual dos sujeitos de pesquisa. Pretendemos analisar e compreender como nossos sujeitos se singularizam nas múltiplas relações e intensidades vivenciadas no contexto da escolarização/escola. Procedemos da mesma forma que o fizemos em relação às unidades de registro, apartando-as e agrupando-as no decorrer da análise.

### 5.3 ADOLESCÊNCIA COMO FASE DE ENFRENTAMENTO E DE SINGULARIZAÇÃO

Nesta seção procuramos elucidar os movimentos de singularização que os adolescentes vivenciam concreta e simbolicamente nas relações com os outros no contexto escolar. A escola de cada um que buscamos começa a ser visibilizada e ouvida. Ao lançarmos perguntas sobre a vida escolar, sobre os significados da escola, do adolecer, das relações e forças que atuam no contexto escolar, os sujeitos da pesquisa expressaram suas opiniões, seus sentimentos; explicaram e argumentaram seus posicionamentos sobre o espaço e o tempo, as identidades, o jogo da alteridade com a cultura atual, as negociações com a sociedade da imagem, da mercadoria, da fluidez, da multiplicidade e da singularidade.

Para circunscrevermos o campo das singularizações e do si-mesmo dos sujeitos entrevistados, as perguntas foram ajustadas. Perguntávamos sobre suas relações, opiniões e significações acerca do contato com a rotina escolar, com os colegas, os espaços, as relações que ali se desenvolviam cotidianamente.

Orientados pela reflexão teórica sobre a construção da identidade e do eu, como processos permanentemente fluidos, estabelecidos por trocas sociais, pelo desprendimento do

que se é e pela internalização de novos modos de vida à medida que se vivencia os diferentes níveis sociais, pudemos capturar algumas processualidades subjetivas que acontecem no campo das alteridades, cujos efeitos criam, em nossos sujeitos, sentimentos de identidade, de pertencimento, de unidade, de diferenças que demarcam, mesmo que provisoriamente, territórios existenciais singulares.

Partimos da reflexão de Dayrell (2003), Pais (2006), Rey (2001), Tap (1985; 1991), Guattari (1996), e outros autores que tangenciam, em seus escritos, os temas da singularização, da identidade, da contemporaneidade e da subjetividade, entre os quais Luengo (2013), Canclini (2008), Freitas (2005), Buchianeri (2013), Baumam (2013), que, em suma, defendem que a singularidade se constrói na alteridade, nas relações, nas trocas de significados, nos processos de identificação. Não é um lugar eminentemente psicológico, mas efeito da vida social, com uma longa história de formas narrativas e culturais que tentaram dar-lhe formas de expressão, mas que recentemente, para o campo da história, vem se transformando radicalmente. Em termos de afetos, de sentimentos, de atitudes, de ideias e de possibilidades, o eu e suas formas narrativas, do mesmo modo que as forças que incidem sobre a subjetividade individual sofreram mudanças importantes, como salientam os autores mencionados.

As esferas da vida, as dimensões da existência, os modos de subjetivação ganharam contornos imprecisos, às vezes efêmeros, descontínuos, capazes de suportar as multiplicidades, as mudanças, a aceleração e o redimensionamento do espaço/tempo contemporâneo. Por conseguinte, também percebemos a adesão dos adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa, aos projetos de vida para a escolha profissional, orientados para o futuro. Alguns deles, de modo mais perceptível, estão atentos às reais condições excludentes do meio social em que vivem, ouvem falar, assistem nos telejornais ou se deparam quando *on-line* pela Internet e redes sociais. A escola também representa um importante papel nessa conscientização, seja através dos colegas ou dos conteúdos, das aulas e dos(as) professores(as), cujos relatos, observações e orientações repercutem na singularidade dos alunos(as).

Nossos sujeitos estão sensivelmente preocupados, apreensivos com o futuro — não é um dado generalizável, mas ficou nítido nas menções em suas entrevistas —, com o cenário político e social do país, também fortemente veiculado pela TV aberta e Internet. A preocupação pode transformar-se em desilusão, pode fomentar formas de rompimento com os laços sociais, já demasiadamente rompidos nas instâncias políticas representativas. O social deve ser uma via de mão dupla, um toma lá dá cá, trata-se de um pacto, se a lei não vale para



todos, então se autoriza a lei espúria da barbárie, cujos interesses são unilaterais, mesquinhos e perversos.

Os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, possuem, semelhante a muitos de seus pares, um laço com o social, e caso a instância social não ofereça justiça e confiança, restará ao adolescente acreditar apenas no que está posto. Os caminhos e as possibilidades diante dos adolescentes possuem, de partida, duas direções: ou reforçam o laço social e o acordo civilizatório para que sigam acreditando que há, sim, uma lei que vigora para todos e por todos, ou estarão propensos a reproduzir a ilegalidade, o rompimento dos laços e obrigações sociais porque desacreditam na construção de um futuro e passam a ser regulados pelo imediatismo, pela lei do mais forte (PELEGRINO, 1988; BIRMAN, 2007).

Nitidamente, os sujeitos da pesquisa se singularizam no jogo de forças discursivas que constituem sua realidade. À medida que suas relações se ampliam, definem circuitos temporários e transitórios, acumulam e internalizam identificações, papéis, identidades cuja composição lhes é singular.

Desse modo concordamos com Ozella (2011), pois, devemos considerar as dimensões culturais do Brasil e desconstruir uma concepção de adolescência estereotipada, conformada, adestrável, moldável. As indiferenças diante das necessidades dos adolescentes acobertam a desresponsabilização do Estado, o descaso e a falta de políticas sociais, na esfera pública e privada, que garantam o direito de ser adolescente.

Castro e Abramovay (2006) apontam algumas possíveis causas do amplo desrespeito institucionalizado aos adolescentes e jovens, no interior do ensino médio e no decorrer da escolarização que o antecede e irá transcorrer para aqueles 40% que irão concluí-lo. O excesso de disciplinas e conteúdos, a pouca profundidade e a falta de tempo para se dedicar em aplicar os conhecimentos levam professores e alunos a fingir — um que ensina e o outro que aprende. A imposição de um currículo único esmaga as singularidades e as multiplicidades, e no fundo nivela-se à míngua, aplainando as possibilidades, as diferenças, os protagonismos, as subjetividades, descartando o futuro. A escolarização torna-se tediosa, monolítica, sedentarizada, inerte às singularidades, incapaz de fazer a diferença, trazer a multiplicidade e promover a reflexão crítica. Tempo desperdiçado, singularidades silenciadas, consciência fragmentada, corpos algemados, com isso o Brasil lamenta um dos piores e mais aviltantes ensinos médio do mundo.

Nos alongamos para situar pontos em relação à escola e à adolescência no cenário atual, pontos que incidem sobre as singularidades dos sujeitos, sobre as possibilidades que perdem a escola e os 21 milhões de jovens. Nosso foco, agora, são as singularidades, a



construção do si-mesmo vivenciada pelos sujeitos, individualmente, como percebem a si mesmos, qual é a alteridade que os faz se moverem, se inventarem e se singularizarem em meio a multiplicidade.

Inicialmente, percebemos um sentimento de identidade articulado ao de continuidade do eu/si mesmo em relação aos outros; pistas para desvendar os processos de singularização. Depois, percebemos sentimentos de pertencimento e de identificação. Scarlet Marton, falando sobre o pensamento de Foucault, Deluze e Derrida e de Roberto DaMatta, desconstruindo o conceito de identidade, menciona que se trata de uma noção de pertencimento. Já, Hall (2007) prefere falar em identificação. Em seguida, detectamos, nas falas analisadas, o eu como território, como ocupação de um espaço, do concreto ao imaginário, do múltiplo ao singular, território ético e estético, com estilo, com traçado próprio, diferente na diferença. Finalizamos com elementos capturados no decorrer das entrevistas, nas falas dos sujeitos quando enfatizavam o termo “ser popular”, ser “conhecido” e quando se sentiam implicados como sujeitos singulares, estabelecendo-se pela diferença e conservando a multiplicidade. Em relação ao primeiro elemento, “ser popular”, reencontramos uma narrativa na cultura juvenil e escolar, o sentimento de popularidade.

Na contemporaneidade, a popularidade — sentimento de ser reconhecido dentro de uma rede de relações e valorações representa a participação e o reconhecimento efetivo como ser social, ser grupal, pertencente a um grupo ou agrupamento — vem sendo substituída por uma modalidade de, “popularidade como sinônimo de fama” cuja satisfação seria sobretudo narcísica. Trata-se de um sentimento importante que assegura o estabelecimento de laços profundos com o social e consigo mesmo, desde a família. No entanto, as forças vigentes, representadas pela indústria cultural de massa, por uma sociedade que cultua e hiperinveste a fama, a moda, a celebridade, o espetáculo, a personalização e a performance da individualidade como forma de fetiche da mercadoria, produz personalidades narcísicas, cujo gozo está “mais além do princípio de prazer”; personalidades limítrofes, fronteiriças, entre as formas psicóticas e perversas, que romperam profundamente os laços com outro e com o social, e visam unicamente a si mesmas, pois romperam com a ordem civilizatória (LASH, 1992; SIBÍLIA, 2008; BIRMAN, 2005).

O processo de singularização dos adolescentes que entrevistamos é condizente com as formas narrativas do si-mesmo vigentes na sociedade de consumo. A complexidade das relações, a aceleração da informação, o império da imagem, o acesso às tecnologias, às múltiplas linguagens possíveis de fato transformaram os processos de singularização, da construção do si-mesmo, da subjetividade individual e social dos adolescentes. De fato, temos

sujeitos possíveis, com muitas possibilidades, vias de singularização, mobilidade e pertencimento e devemos apreender sua inventividade para exercermos nosso papel de mediadores, condutores, guias, adultos.

Pais (1996) considera que as relações refletem as intensidades e afetos existentes na adolescência enquanto processo de singularização, de definição de fronteiras identitárias que servem para precisar os contornos da subjetividade individual como expresso na fala de um dos adolescentes entrevistados: “(...) *Eu era tipo o patinho feio, daí, como eu não conseguia conversar com ninguém eu não conseguia prestar atenção, porque eu estava vendo o jeito que eu conseguisse falar com as pessoas*”. (Luan). Através dos significados, mas também das frustrações, identificações, hibridações que as relações proporcionam, o adolescente delinea seus conteúdos e afetos, sua maneira de abrir-se ao mundo de forma singularizada. Dayrell (2003, p. 159) afirma:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, a sua própria história e a sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais em que se insere.

As relações de singularização e de construção da subjetividade individual produzem as ressonâncias na formação da pessoa/sujeito; a negociação dos valores e significados colocados em jogo estabelecem distanciamentos e zonas onde emerge um eu que age, pensa e sente, se coloca no mundo e no tempo, e apesar de momentâneos ou renegociados demonstram as implicações reais ou imaginárias do sujeito/adolescente com os códigos culturais em uma perspectiva de singularidade. Se aproximar do cânone moral e social, buscar o reforço das instâncias sociais para a valoração de si mesmo no mundo, por mais tênue e frágil que pareça, demonstra como alguns adolescentes buscam uma socialização singularizante e como a escola é importante neste sentido.

*(...) na escola vejo meus amigos, a gente brinca. Quando têm férias e tal eu fico doidinha pra voltar pra escola.* (Daniel)

*(...) não consigo deixar Cacoal, as pessoas que vivem aqui me prendem meus amigos, meu pai está aqui, meus primos, o menino que eu gosto mora aqui, tipo, sei lá.* (Paula)

*(...) Sim, aqui tem, bastante, aquelas pessoas que querem se aparecer, acha que tem um monte de amigo e nem são tão amigos assim. Isso aqui tem muito.* (Leonardo)

*(...) Sim, tem aquelas pessoas que são mais na deles, mais quieto, mas tem gente que fica ali no pátio se achando, eles ficam ali no meio, nem mexo*

*com eles, eu fico com meus amigos conversando, da minha turma. mas... os alunos das outras séries acho que eles são legais.* (Leonardo)

Os adolescentes se veem parte do espaço/tempo escolar; é o espaço da socialização, onde encontram, principalmente, um lugar para produzir sua cultura, seus modos, seus afetos. É na escola que se expressam e compartilham os significados geracionais e sociais de seu tempo, de sua trajetória; ali partilham um universo de gírias, modos, expressões, impressões, identidades cujas ressonâncias são, ao mesmo tempo, social/individual, singulares/coletivas. É impressionante como a palavra “tipo” aparece nas falas destes adolescentes para ajudar a encadear o raciocínio, antes de dar em exemplo e com muitos outros significados.

Voltar para a escola é sentir-se dentro de uma rede de pertencimentos e reconhecimentos, de identificações e diferenças não encontradas em outros lugares sociais.

Para ter uma trajetória escolar bem sucedida, o aluno precisa conhecer e incorporar os códigos valorizados no meio educacional, tais como disciplina e submissão. Ele ainda deve construir estratégias para superar as dificuldades concretas, como falta de dinheiro, falta de capital social e cultural. Bourdieu (1998) trata esta questão fazendo uma alegoria com o jogo. A partir do capital simbólico disponível, as regras se definem, e cada um cria suas próprias estratégias para alcançar seus objetivos, dentro de seu campo de possibilidades. Nem sempre entre os objetivos está o aprimoramento educacional. (LONGHI, 2011, p. 67).

Longhi (2011), apoiado em Bourdieu, atenta para o jogo simbólico inerente às singularizações das relações no âmbito dos adolescentes em processo de escolarização.

Ao estabelecer uma comunicação mais aproximada entre seus pares, reforça Facci (2004), o conteúdo principal são os outros adolescentes, e as relações que se constroem possibilitam o desenvolvimento da personalidade.

É interessante notar que a escola é atravessada pelos outros níveis, discursos e forças sociais que comparecem e incidem sobre o comportamento, escolhas, relações e identidades acionadas pelos adolescentes. E que o espaço de dentro e o de fora da escola marcam tanto uma diferença quanto uma continuidade do ‘ser eu mesmo’ mostrado nas falas: “(...) *Converso com todo mundo, me sinto bem, eles sempre vão lá a casa. Os mesmos amigos aqui são meus amigos fora da escola*” (Leonardo). E ainda: “(...) *Dentro e fora da escola sou a mesma pessoa, aqui dentro e lá fora, não tento imitar ninguém, sou do meu jeito mesmo*” (Leonardo).

Segundo Rey (2001), o sujeito é historicamente constituído em sua subjetividade, em ações sociais, dentro de um contexto histórico e culturalmente determinado. Portanto,

devemos enfatizar o caráter singular e constituído do sujeito e também atribuir-lhe a capacidade de subjetivação geradora de sentidos em seus diferentes sistemas de relações. Para Rey (2001) a definição de subjetividade com a qual trabalhamos se estende à ideia da configuração subjetiva não apenas em sua dimensão individual, mas dos cenários sociais onde se constitui de forma simultânea, realizando sínteses complexas entre as dimensões sociais e individuais, pessoais e singulares.

*(...) Acho que me sinto mais a vontade na hora do recreio. A gente brinca com todo mundo, conversa, até que o bendito do sinal toca. (Daniel)*  
*(...) Tem gente que gosta de ficar no pátio, outros vão para biblioteca, ou ficam lá pra trás, conversando, sei lá... é sempre todo mundo junto, a maioria se conhece. Tem aqueles que são mais populares, mais falados... (Daniel).*

Os sentidos subjetivos são construídos dentro de contextos culturais, na relação do indivíduo com a dinâmica objetiva e subjetiva do campo social. Fato que percebemos na fala de Daniel em relação ao estilo de cada um como definição do jeito de ser para nosso sujeito/adolescente: “[...] Sempre tem isso. Meu estilo é mais assim.. acho que não tenho estilo não, um tiquinho de cada um”. A fala também reforça a ideia de hibridização, de construção de um mosaico de identificações que juntos compõem a singularidade diante da multiplicidade, identidade e diferença (GUATTARRI, 2000; TAP, 1986; FREITAS, 2005; CANCLINI, 2008).

Muito mais que simples relações e interações que se estabelecem, promovendo um ensaio da socialização pós-escola e extraescolar, mais áspera e hostil com a realidade social, percebemos as forças que atuam na subjetividade individual, estabelecendo uma clivagem entre o eu e o outro, um espaço de privacidade, de intimidade, de autenticidade e identidade voluntariamente autorizada pelo sujeito/adolescente. As relações que se estabelecem estão imbuídas de códigos, identidades e estereótipos transmitidos e incitados por forças sociais endereçadas aos adolescentes. Facci (2004) menciona que os conteúdos comunicativos entre os adolescentes são os outros adolescentes. Portanto, retomamos a definição de subjetividade encontrada em Rey (2002), buscando nos aproximar dos nossos objetivos de pesquisa, compreender aspectos da subjetividade individual/social entre os adolescentes em uma escola pública.

De fato, capturamos nas falas de nossos sujeitos o que sugeriu Rey (2005) sobre a subjetivação dos adolescentes: “(...) não tento imitar ninguém, sou do meu jeito mesmo” (Leonardo). Logo, os jogos da imitação, da autenticidade, da individualidade, do estilo, das identidades suscitadas e alocadas refletem o cenário das hibridações pós-modernas, do

múltiplo e do rizomático, próprio das sociedades de consumo, imagéticas, publicitárias, onde o protagonismo social está paradoxalmente voltado ao estilo, à intimidade, ao corpo, à individualidade, mas endereçado à hipervisibilidade, ao outro, a sua valoração como mercadoria dentro da ordem dominante, do *status quo* fugaz e simulacro da imagem (CANCLINI, 2008; GUATTARRI, 2003).

Um pouco dessas intensidades são expressas da seguinte maneira nas falas analisadas: “[...] *todo mundo aqui tem seu estilo, tenho amigas que são roqueiras, outros são sertanejos, cada um tem o seu jeito... Sempre tem isso. Meu estilo é mais assim... acho que não tenho estilo não, um tiquinho de cada um*”. (Daniel). Já, nesse caso, sem romper nossa análise anterior, as falas revelam aspectos interessantes que remetem aos olhares/visibilidades envolvidos no espaço escolar e nas relações estabelecidas, possibilitando-nos compreender seus sentidos para os sujeitos entrevistados.

“[...] *As pessoas ficam meio te olhando torto, por não ter o mesmo pensamento que ela, usar o mesmo estilo que ela usa.*” (Bruna). “[...] *Tem gente que gosta de ficar no pátio, outros vão para biblioteca, ou ficam lá pra trás, conversando, sei lá... é sempre todo mundo junto, a maioria se conhece. Tem aqueles que são mais populares mais falados*” (Daniel).

Nesses fragmentos, notamos que as mesmas forças que regem as relações fora da escola se reproduzem nela através das relações estabelecidas entre os adolescentes. O olhar dos outros, o estranhamento, a diferença que singulariza também se articula ao espaço escolar, suas divisões expressam um sentido de jogo entre visibilidades/invisibilidades (FOUCAULT, 2007; BUCHIANERI, 2012).

Destacamos, de acordo com Garbin (2006), que, pelo viés da cultura, marcar a diferença entre lugar e espaço em uma conotação menos material e mais simbólica é mais que uma necessidade quando estudamos a escola e suas comunidades. Os espaços\tempos escolares traduzem um circuito de identidades interseccionadas e sobrepostas, alocadas pelos sujeitos, reinventadas e ressignificadas no jogo dos capitais culturais e simbólicos (BOURDIEU, 1998; LUENGO, 2010; BUCHIANERI, 2012). Segundo Garbin (2006), os lugares demarcados pelos jovens podem ser entendidos como espaços identificados. No que se refere às comunidades, Bauman (2005, p. 17) argumenta que “existem comunidades de vida e de destinos, cujos membros ‘vivem juntos numa ligação absoluta’, e que outras são ‘fundidas unicamente por ideias’, ou por uma variedade de princípios” (Grifo do autor).

*[...] Eu não ligo muito pra isso. Ser popular é ser conhecido, elas dizem isso pela quantidade de curtidas no Facebook, essas coisa aí, já fala que é popular. (Luan)*

*[...] Tenho muitos amigos... quer dizer, amigo, amigo, de verdade, tem poucos, mas colegas tenho bastante. (Roberta)*

*[...] Sim, aqui tem, bastante, aquelas pessoas que querem se aparecer, acha que tem um monte de amigo e nem são tão amigos assim. Isso aqui tem muito. (Leonardo)*

*[...] Gosto de ficar mais com minha família (Bruna).*

A subjetividade investida do desejo de visibilidade e popularidade, exacerbada pelas mídias móveis, intensificada pela Internet e redes sociais, como equipamentos da cultura do espetáculo, promovem o efeito celebridade em massa, e os adolescentes não escapam ao sedutor mundo da “pequena fama instantânea local” (LYPOVETSKY, 2007; SIBÍLIA, 2008). E conforme a fala de Leonardo, a ocupação concreta e simbólica do espaço como lugar de identidades distintas, que devem se distinguir e conviver se constituem em aspectos da sociabilidade e da subjetividade dos adolescentes em suas interações no contexto da escola. *“[...] Sim aqui tem, bastante, aquelas pessoas que querem se aparecer, acha que tem um monte de amigo e nem são tão amigos assim. Isso aqui tem muito”* (Leonardo).

O uso das tecnologias comunicacionais, atreladas às forças publicitárias, da moda em seu amplo sentido, enfim, da lógica do fetiche da mercadoria, tem a singularidade como alvo principal, serializando, incitando à cópia, ao simulacro, à virtualidade, uma imagem vazia de singularização, um tipo humano (DELEUZE, 2005; GUIRALDELLI, 2003). Por isso, nesse caso, esse distanciamento do mundo adulto, em muitos casos, são fronteiras legais, jurídicas, sociais.

Vivemos sob a permanente saturação da informação, dos meios de socialização mediados pela máquina em um universo virtual, intangível, mas que incide sobre os modos de enunciação do sujeito, das singularidades, das multiplicidades. As forças culturais, econômicas, éticas e estéticas capturam adultos e adolescentes, crianças e idosos. Há uma extensa preocupação e todo um discurso de legitimação de que a vida precisa ser vivida com muitas identidades, deve ser performática, personalizada, pluralizada, aberta, voltada à externalidade, à aparência e não mais à profundidade (GUIRALDELLI, 2003; DE SANTI, 2008; GUATTARRI, 2003; SIBÍLIA, 2008).

Assim, de um lado, temos o desejo, a motivação, a realização, a experiência pessoal como itens importantes da singularidade e da individualidade contemporânea que precisam ser respeitados como espaços da cidadania e da humanidade, em crianças, adultos e idosos. De outro, as possibilidades parecem se multiplicar e se estreitar constante e simultaneamente,

produzindo vias de acesso, demarcações, linhas de fuga, singularizações, divergentes, múltiplas e pluralizadas.

Hoje, o fluxo de identidades e informações é muito maior, a quantidade e a velocidade das relações reúnem conteúdos e fluxos tanto duradouros quanto fugazes e instantâneos, isso somente os adolescentes contemporâneos experimentam e suas singularidades se constroem e se dissipam diante tantas forças heterogêneas (PELBART, 2013). Eles possuem e vivem em uma realidade saturada de dispositivos, de microutopias, sensibilidades, imagens, informações, cujos efeitos os pais não sentiram e pouco conhecem. Mas, isso não faz os adolescentes diferentes, melhores ou piores. Do mesmo jeito como temos novos modos de sofrimento ocasionados por um modelo social complexo, voltado ao autorrendimento para o trabalho, temos novas formas de alteridades para romper com o vazio, a indiferença, o preconceito, a obsolescência da vida, da mercadoria. Novas formas de inventar, criar e gerir o seu próprio desejo, a vida enquanto singularidade e a singularidade enquanto obra de arte, com limitações, como possibilidades, finitas, como acontecimento que gera e deixa outros fluxos dar passagem, que visa ao devir e não ao si-mesmo (BIRMAN, 2005; CANCLINI, 2008; GUATTARRI, 2003; LUENGO, 2010; PELBART, 2013). “(...) *Eu não ligo muito pra isso. Ser popular é ser conhecido, elas dizem isso pela quantidade de curtidas no Facebook, essas coisa ai, já fala que é popular*”. (Almir)

O adolescente de nossa pesquisa lida igualmente com uma sociedade da imagem, das tecnologias de informação, da mercadoria como valoração da vida. Aprendem desde muito cedo a se distinguirem dos demais, de perceber ser olhado, o olhar difuso de uma sociedade do controle. Contudo, nem todos os adolescentes e adolescências absorvem igualmente as incidências dos olhares vigilantes e normatizadores, descobrem suas zonas de visibilidade/invisibilidade, popularidade/anonimato, gerenciadas com códigos e senhas contextuais, singulares, grupais, pouco rastreáveis (LUENGO, 2010; FOUCAULT, 2007). LUENGO, 2010). “(...) *Mas... julgo-me mais verdadeiro em todos os lugares, por causa de que eu gosto de ser eu, tipo assim... de não fingir o que eu não sou pra outra pessoa*”. (Luan)

A fala de Luan vai ao encontro do que sugere Tap (1985) quando diz que a identidade é entendida como um conjunto de representações, sentimentos, opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo. O sujeito constrói seu lugar e assume posições na sociedade através da apropriação da cultura e suas instituições, sempre mediadas pelo outro, formando-se nas relações sociais e no embate com as formas de pensar de sua cultura.

Como em outras falas mencionadas ao longo da análise, que permitiram trazer à tona os sentidos e as identidades (des)construídas pelos adolescentes nas relações com a escola,



com outros adolescentes e com o mundo social, nos apropriamos dos movimentos da singularização em nossos sujeitos de pesquisa. Isto porque Ferreira (2000) afirma que as especificidades das experiências pessoais determinam como o indivíduo constrói suas referências de mundo, em torno das quais organiza a si mesmo. É uma experiência que se desenvolve através de estruturas de significados em constante ressignificação pelo próprio indivíduo. Esse processo pode ser marcado pela imposição e pela desigualdade na mobilidade social, pelos estereótipos, pelo estigma, pela infantilização, formas em que, predominantemente, são colocadas em prática a exclusão, a violência e a desqualificação política e social.

Percebemos, ao longo das análises referentes às categorias, às unidades de registro e de contexto que emergiram das entrevistas, que as dimensões social/individual se interseccionam de modo simultâneo, apontando para uma multiplicidade de possibilidades alocadas e produzidas pelos adolescentes sujeitos da pesquisa. A singularidade se constitui nas relações e ressonâncias entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro. Não se trata de processualidades neutras e sem lutas, resistências e recusas, enfrentamentos, dores e sabores.

As adolescências e seus sujeitos, encaixados na subjetividade individual/social de adolescentes, nem sempre são inteiramente capturados pelos modos de subjetivação dominantes, perfeitamente adaptados aos códigos e valores compartilhados e legitimados pelo restante da comunidade escolar, ou por outros grupos de convivência dos quais participa. Objetivamos capturar, no sentido da compreensão e da pesquisa, as dobras construídas por nossos sujeitos, dobras onde se desviam e se constituem como singularizações e sujeitos de si mesmos frente ao múltiplo. Notamos, igualmente, a ação de forças e discursos sociais oriundos das sociedades pós-industriais capitalistas e de seu gerenciamento das subjetividades, de instâncias da singularidade e da intimidade perpetradas pelas tecnologias de informação e pela indústria cultural.

A escola, como vimos, engendra espaços/tempos, identidades e discursos, práticas e saberes que se consistem, bem ou mal, nas possibilidades de inserção e socialização/individuação dos adolescentes/alunos(as). Os sentidos da escola, expressos e impressos, no texto e no contexto, são contrastados e ressignificados pelos adolescentes/alunos(as). A escola é importante e os adolescentes acreditam na instituição escolar e no valor social dos estudos e do conhecimento em uma sociedade da técnica e do trabalho. No entanto, os desafios que percebemos, ao analisar os significados que a escola possui entre nossos sujeitos, apontam para uma escola que seja menos tediosa, serializada, compartimentada. Notamos algumas fraturas, herdadas e historicamente construídas, nos



espaços/tempos escolares, e os espaços/tempos desenhados e produzidos pelos(as) alunos(as), tensionamentos inventivos e criativos revelam a produção de uma cultura juvenil no entremeio com a cultura da escolarização. A ocupação do espaço, a evocação de identidades e diferenciações forma um contexto de intercâmbio de vidas, de histórias, de narrativas, de acontecimentos.

O mundo da vida cotidiana, nesse caso, da vida dos adolescentes, acontece em espaços e tempos não muito diferentes daqueles de suas gerações antecessoras. Continuam dentro de um circuito de controles externos e internos que lhes determinam acessos, autorizações, mobilidades, mas também os inserem em um circuito de regras, proibições e responsabilidades, ponderadamente denominadas, aqui, de socialização e individuação.

As diferenças de classe, gênero, etnia e idade lhes conferem distinções, nos modos como são socializados e singularizados, e assim temos muitas adolescências e adolescentes. Algumas regularidades e identidades vão se estabelecendo como práticas sociais e culturais, materiais e simbólicas, de homogeneização e subjetivação em relação à adolescência. Ir à escola, ficar em casa, ajudar nas tarefas familiares, brincar, frequentar e participar de eventos, situações e espaços públicos da cidade, hoje são comuns. Eles continuam percorrendo espaços e tempos que lhes são impostos, ao mesmo tempo em que criam e inventam seus próprios espaços e tempos se singularizando. Espaços e tempos que se interpõem aos tempos e espaços familiares, escolares, televisivos, produtivos, instrucionais e instituídos.

Talvez o que mais defina a adolescência e a juventude seja sua inventividade de espaços e tempos ‘outros’, capazes de ancorar e significar suas identificações, desejos, medos, conflitos, contradições, certezas e incertezas, perpetradas e apresentadas pelo social. O mesmo social que intenta socializá-los através de sistemas organizados de transmissão das conquistas sociais, dentre as quais os direitos individuais, a liberdade democrática, os direitos humanos e a vida, os meios de produção e de trabalho, os conhecimentos lógico-científicos, os bens culturais, históricos e éticos que os identifiquem como pessoa, cidadão, sujeito social, inserido em espaços-tempos revestidos de identidades culturais fragmentadas, fraturadas e antagônicas cujas multiplicidades apontam para o jogo das diferenças e similitudes, nas distinções sociais, estabelecendo os jogos de pertencimento e exclusão, do dentro e do fora (PELBART, 2003).

Apesar de similaridades e aproximações com outras gerações de adolescentes e jovens, considerando sua temporalidade cultural e histórica recente, encontramos na atualidade pós-moderna ou de sociedade tecnológica, em relação aos adolescentes contemporâneos, uma quebra na experiência espaço-temporal tradicional que nenhuma outra geração experimentou com tal ímpeto (KEEN, 2013). Estamos nos referindo às tecnologias digitais e

informacionais, como a internet e as redes sociais amplamente utilizadas pelos adolescentes. O adolescente está sempre em dois ou três lugares diferentes, o social concreto, da escola, da família, da cidade, dos amigos, e o social da rede digital, com suas múltiplas interfaces e possibilidades, cujos efeitos socializantes e individualizantes muito distanciam os adolescentes da escola, da família e do bairro, de gerações passadas.

Hoje, parte da cultura adolescente circula nos meios digitais, nas redes sociais, nos grupos privados de compartilhamento e de comunicação, estando restritos e codificados, revestidos de estereótipos e de identidades advindas das sociedades complexas, concretas e imaterializadas. Grande parte das negociações e compartilhamentos de significados entre os adolescentes acontece nesses espaços e tempos fluidos, não divisíveis e temporalizados pelas rotinas sociais tradicionais como dia e noite, cedo e tarde, antigo e novo, desse modo não podemos nos furtar em considerar os impactos promovidos pelas tecnologias digitais de informação.

Inicialmente, procuramos os sujeitos da pesquisa nessa composição por ser representativa da noção social de adolescência e por representar um período de transição do desenvolvimento humano em que a organização subjetiva individual e social ganha novos contornos nas relações de convívio e aprendizagem. Destaca-se, desde uma perspectiva da psicologia e da epistemologia qualitativa de pesquisa (REY, 2001; BRUNER, 1997), que a adolescência é marcada pela busca por identidade, pelo reconhecimento de si e do outro, pelo pertencimento grupal e social, pelo intercâmbio de significados acerca da realidade contextual, pelo compartilhamento dos ideais sociais, pelos posicionamentos do Eu frente ao cânone social e cultural, pelo sentimento de trajetória de vida como vivência de temporalidade vital, social e narrativa, única, pessoal e singular, pela organização simbólica da realidade e seus desdobramentos concretos (BRUNER, 1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema em torno do qual se desenrolou esta pesquisa, saber as relações que podem ser estabelecidas entre a vida escolar e a construção da subjetividade individual/social dos(as) alunos(as)/adolescentes na contemporaneidade, podemos perceber o modo com que as transformações culturais e tecnológicas têm modificado significativamente as relações sociais, especialmente as juvenis, que ocorrem na intersecção com o contexto escolar e as adolescências. Os adolescentes são atingidos por essas transformações constituindo suas singularidades, refletindo-se sobre as relações com os outros e sobre si mesmos a partir de um cenário de multiplicidades, nem sempre reais e qualificadas enquanto vias de construção da singularidade. Constatamos algumas significações importantes sobre as relações entre a escola e o período da adolescência e a participação da escola na construção das singularidades. Entre elas, as que agem como limitação e sedentarização em relação a aspectos importantes do desenvolvimento da subjetividade e da identidade dos(as) alunos(as), e também podemos sinalizar algumas vias de superação e de mudança. Lembramos que estabelecemos como objetivo geral compreender a relação entre escola e a construção da identidade/singularidade em adolescentes de uma escola pública estadual do município de Cacoal/RO.

Por forças que acompanham qualquer processo de pesquisa e de construção do conhecimento, certamente não respondemos todas as questões ou objetivos iniciais. Em relação a nossa interrogante sobre a adolescência no contexto amazônico não pudemos alcançar contribuições significativas, mas apenas indicativos para outras pesquisas que se dedicarem ao tema. Outras nuances referentes aos processos de singularização e de construção das identidades de adolescentes em contextos escolares na contemporaneidade podem ser melhor aprofundados, principalmente aquelas que sinalizam para os impactos da sociedade de consumo e das novas tecnologias sobre a escolarização e as adolescências, ousando desvendar as possibilidades da escola enquanto instituição. Nosso material de análise certamente traz conteúdos que não puderam ser contemplados por exigirem desdobramentos que transbordavam o nosso recorte de pesquisa.

Percebemos que os sujeitos/adolescentes são ativos e se confrontam com as forças e discursos sociais e culturais da atualidade. Procuram ajustar-se aos valores dominantes, embora também produzam movimentos de recusa e resistência, onde constroem zonas de singularização/singularidade a respeito do mundo, dos códigos sociais que participam e

compartilham, em um intenso movimento de ressignificação de si mesmos, e da adolescência como um período da vida. Os efeitos culturais da sociedade tecnológica, economicamente dirigida, publicitária, com múltiplas dimensionalidades, como a que vivemos, aparecem diluídas nas relações, identidades, percepções, escolhas, atitudes, sentimentos compartilhados pelos adolescentes de nossa pesquisa.

Não realizamos nossa pesquisa em uma escola periférica, cujos resultados poderiam se alterar significativamente, devido as variáveis econômicas e sociais que interpelam grande parte da população brasileira na mesma faixa etária e de escolarização. Entrevistamos alunos(as) que vivem junto com seus familiares a aspereza do mundo do trabalho assalariado, público e privado, com todas as dificuldades e alegrias que tal condição proporciona. A escola *locus* da pesquisa, diante a realidade das desigualdades sociais, se distancia de um contexto de vulnerabilidades básicas severo, como muitos encontrados no Brasil. Mesmo assim, concordamos, conforme ressaltaram os autores e pesquisas consultadas, que desperdiçamos um imenso potencial inventivo, criativo, cognitivo, cultural e desportivo, que a escola tem estado limitada a espaços e tempos hoje incapazes de fomentar a formação das individualidades e sociabilidades para o futuro.

O País conta com a energia, a criatividade e a presença desses cidadãos, com idades entre 12 e 17 anos, para estabelecer novas prioridades, para criar novas relações sociais, avançar em visões inovadoras sobre os desafios dos próximos anos, estabelecer novas formas de expressão, ampliar a consciência de seus cidadãos sobre questões ambientais e da diversidade e para exercer, enfim, uma curiosidade mais aguçada tanto para inventar quanto para usufruir os avanços nas tecnologias da informação e da comunicação.

Algumas possíveis causas do amplo desrespeito institucionalizado aos adolescentes e jovens, no interior do ensino médio e no decorrer da escolarização que o antecede e irá transcorrer para aqueles 40% que irão concluí-lo, são, entre outras, o excesso de disciplinas e conteúdos, a pouca profundidade e a falta de tempo para se dedicar em aplicar os conhecimentos. As imposições de um currículo único esmagam as singularidades e as multiplicidades, aplainando as possibilidades, as diferenças, os protagonismos, as subjetividades, descartando o futuro. A escolarização torna-se tediosa, monolítica, sedentarizada, inerte às singularidades, incapaz de fazer a diferença, trazer a multiplicidade e promover a reflexão crítica. Enfim, tempo desperdiçado, singularidades silenciadas, consciência fragmentada, corpos algemados.

A sociedade e o poder político têm se desresponsabilizado pela integridade da formação das crianças, adolescentes e jovens. As indiferenças e negligências diante das

necessidades dos adolescentes acobertam a desresponsabilização do Estado, o descaso e a falta de políticas sociais que garantam o direito de ser adolescente de forma integral. Em um País com tamanha diversidade e disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas, essas adolescências reúnem uma pluralidade de possibilidades, expectativas, experiências, significados e desafios para a garantia do direito de ser adolescente.

Em termos de afetos, de sentimentos, de atitudes, de ideias e de possibilidades, o eu e suas formas narrativas, além das forças que incidem sobre a subjetividade individual, sofreram mudanças importantes como salientam os autores mencionados neste estudo. As esferas da vida, as dimensões da existência, os modos de subjetivação ganharam contornos imprecisos, às vezes efêmeros, descontínuos, no entanto, os adolescentes são capazes de suportar as multiplicidades, as mudanças, a aceleração e o redimensionamento do espaço/tempo contemporâneo.

Por conseguinte, também percebemos a adesão dos adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa, aos projetos de vida, para a escolha profissional, orientados para o futuro. A escola também representa importante papel nessa conscientização, seja através dos conteúdos, das aulas ou dos(as) professores(as), seus relatos, observações e orientações, repercutem na singularidade dos(as) alunos(as).

Enfim, buscamos enunciar alguns caminhos para harmonizar uma relação difícil entre a escola e a adolescência, entre a passagem do ensino fundamental para o ensino médio, onde se encontra o estreitamento da escolarização idade/série e de formação no Brasil. Compreendemos que o espaço escolar é parte fundamental da formação das identidades e das subjetividades. Constatamos quais os significados que a escola possui para os adolescentes, do mesmo modo corroboramos as pesquisas com as quais dialogamos na análise de nossos materiais sobre as muitas adolescências que se desenham de modo heterogêneo e por circunstâncias contextuais, vindo a se constituírem em uma diversidade. No entanto, também constatamos as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes, seu lugar social, seus desafios e expectativas.

Em busca da síntese dos resultados e indicativos explicativos podemos concluir que a escola tem falhado, apesar de mudanças positivas nas duas últimas décadas. Problemas relativos à formação dos professores que sofrem uma profunda crise de desqualificação e de desvalorização profissional somada aos problemas técnicos, estruturais, materiais que afligem grande parte das escolas e sua administração pública igualmente deficitária, têm desperdiçado um enorme capital cultural do qual o país depende para alcançar patamares positivos de desenvolvimento humano, social e produtivo.

Os resultados das últimas avaliações, em relação à educação e ao ensino, ao desempenho dos estudantes e da qualidade da aprendizagem, colocam o país em posições longínquas de suas metas e necessidades. As avaliações que seguem padrões e indicadores internacionais ressaltam que a escola brasileira não tem cumprido seu papel essencial — a aprendizagem lógico-científica, a transmissão de conteúdos de formação geral e básica que englobam saberes da matemática, da biologia, da linguagem e da história ainda estão distantes de um bom desempenho. Tais resultados revelam a reprodução do fracasso escolar em escala territorial, geográfica e social ampla. A capacidade de leitura crítica e criativa da realidade e das diferentes linguagens humanas tornam os alunos brasileiros péssimos leitores e escritores. Igualmente, as categorias e conhecimentos advindos das ciências naturais são competências e habilidades de ínfima parcela de estudantes ingressantes em universidades de ponta. Em contrapartida, nossos jovens estão entre os grupos de países que mais consomem o acesso à Internet móvel, entre os que mais precocemente possuem aparelhos de telefonia, onde a indústria cultural de brinquedos, entretenimento, filmes e moda estão entre as mais lucrativas do mundo.

A escola brasileira, de modo geral, tem ignorado outras possibilidades de formação integral do sujeito, e as poucas escolas que superam as dificuldades integram novos/antigos conhecimentos e linguagens, tempos-espacos, currículos e saberes em sua práxis. São escolas que, por necessidades contextuais ou por motivações pedagogicamente orientadas, descobrem outras formas de integrar a arte, o esporte, a dança, a música, a cidade, a ecologia, a sustentabilidade, a cultura, como eixos de interlocução entre corpos e saberes, entre escola e mundo, entre alunos(as) e professores(as), em suas múltiplas extensões e representações. Os alunos descobrem e se descobrem em uma alteridade criativa e transformativa com os saberes, em suma, a singularidade não é extirpada e nem capturada por fluxos de positavações produtivas antes que sua formação crítica vigore como possibilidade de valorar as qualificações e desqualificações da vida na contemporaneidade

Nosso contexto de pesquisa certamente influenciou e esteve presente nas falas dos sujeitos. Ao contrário de muitas realidades, a relação entre alunos(as) e a escola é significada de modo positivo, como via de desenvolvimento pessoal, como expectativa de futuro, como espaço de formação e de aprendizagem. Talvez os índices sociais e educacionais do município de Cacoal, juntamente com a identidade da escola pesquisada entre a comunidade escolar apontada pelos resultados alcançados em avaliações de desempenho tanto da escola quanto dos estudantes, tenham influenciado as significações que foram analisadas em nossa pesquisa.

Apesar das conquistas visíveis e da situação de grande parte das outras comunidades escolares nacionais e estaduais, percebemos, segundo as informações destacadas, que o ensino médio ainda significa um estreito gargalo na escolarização, no desenvolvimento humano e profissional, limitando e prejudicando o acesso, a permanência e a qualidade dos(as) alunos(as) que chegam ao ensino superior. Os anos que representam o final do ensino fundamental e médio são etapas em que as identidades, a subjetividade e a singularidade deveriam ser desenvolvidas e vivenciadas em seus potenciais de realização, criação, experimentação, reconhecimento e preparação. O que percebemos vai de encontro a essas possibilidades, ceifando o potencial e o capital humano, desautomatizando as singularidades, sedentarizando corpos, mutilando direitos e valores importantes para o desenvolvimento e construção da cidadania.

De acordo com os índices de IDHM e da situação da educação do município de Cacoal demonstrados, somados ao reconhecimento que adquirido em relação a alguns aspectos das significações dos adolescentes relativos à escolarização/escola e a si mesmos, deduzimos que a relação entre desenvolvimento social e humano aumenta as chances de melhorar a escolarização e o significado da escola entre os(as) alunos(as). Os bons resultados alcançados pela escola onde realizamos a pesquisa em avaliações estaduais e nacionais possuem igualmente influência decisiva para melhorar a escolarização, a responsabilização e o desempenho dos(as) alunos(as) em relação à importância da escola em suas vidas e para o futuro. Uma escola com identidade relevante em sua comunidade, como a escola Tarsila do Amaral, tende a reforçar a formação e o desenvolvimento dos(as) alunos(as), aumentando a responsabilização, a mudança, a valorização diante da escolarização, da aprendizagem e de uma vida qualificada.

Outros aspectos revelados pelas entrevistas, nas unidades de contexto sobre os significados da adolescência e os processos de singularização no contexto escolar, demonstram, entre outras nuances, as identidades veiculadas e a participação do contexto escolar enquanto espaços de trocas simbólicas, em que os adolescentes adentram no jogo discursivo da sociedade contemporânea. Nesse âmbito, a escola tem se ocupado pouco e de modo esporádico das várias processualidades e singularidades abertas pelos adolescentes, possibilidades de interlocução com as diferentes instâncias e linguagens sociais.

A participação do aluno se resume às atividades de sala de aula, excessivamente cognitiva e reprodutiva, sem singularização, apenas diferenciação. Os trechos das falas onde os adolescentes experimentaram a escolarização como singularização e reconhecimento coincide com atividades em que a participação dos(as) alunos(as) ocorreu de forma integral,

com a corporeidade, com as narrativas da arte, da música e do esporte, processualidades consideradas de menor importância em relação aos conteúdos curriculares tradicionais.

Hoje, vemos que algumas escolas estão encontrando aportes em diferentes saberes e práticas para ampliar a formação das singularidades de seus(suas) alunos(as), de seu território, de suas margens. A interculturalidade, as tecnologias, os saberes contextuais de outras culturas, têm sido importantes para a formação de aspectos negligenciados pelos currículos tradicionais, deslocando o foco para a singularização, a formação ética e a vida qualificada.

Realizada a tentativa de síntese do nosso material de análise, à luz das interlocuções com dados oficiais, índices e avaliações de desenvolvimento social e humano, passando por autores e pesquisas, podemos construir nossos resultados em torno do problema de pesquisa e de nossos objetivos. O percurso da pesquisa, as leituras e reflexões das quais nos apropriamos, de acordo com a perspectiva da pesquisa qualitativa, não aponta para conclusões e generalizações, mas tenta buscar alguma profundidade sobre a realidade escolar e a escolarização dos adolescentes, alunos(as) do ensino fundamental e médio. Dar voz aos(as) alunos(as), aos sujeitos da pesquisa é buscar compreender a realidade material e simbólica do contexto escolar. Através dessa proposta buscamos contribuir para a produção de conhecimento sobre a relação entre adolescência e escola, identidade e singularidade no espaço escolar, problematizando uma alteridade historicamente difícil. A escola não trabalha com sujeitos vazios, a menos que ela própria esteja igualmente esvaziada, reduzida a mero corpo desprovido de órgãos, inserido em um sistema de desautomatização das singularidades e das intensidades criativas.

Por fim, assinalamos alguns conteúdos e significações que constituem as relações entre os adolescentes e o espaço escolar, compreendendo melhor a vida escolar que eles experimentam as forças presentes nas inter-relações que vivenciam e como as significam e como algumas delas resultam em processos de diferenciação, agrupamentos, reconhecimento, pertencimento, identificações e distanciamentos, enfim, processos de singularização.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a cidadania no Estado do Rio Grande do Sul*. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRANTES, P. *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade: Sociologia, problemas e práticas*, n. 41, p. 93-115, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALVES, R. *Reverência pela vida*. São Paulo: Papirus, 2006.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ÁRIES, P.; CHARTIER, R.; DUVAN, G. *A história da vida privada*, 2007.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. G. Entrevista com Miguel Arroyo. In: \_\_\_\_\_.; COSTA, M. V.(org). *A escola tem futuro?* 2ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287. *Informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- BARCELOS, H. R. *Nova mídia, socialização e adolescência: um estudo exploratório sobre o consumo das novas tecnologias de comunicação pelos jovens*. 2010. 250f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia (mestrado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010.
- BAUDRILLARD, J. *A transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Tradução E. dos S. A. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- BAUMAN, Z. *Em busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*, Tradução: Medeiros, C. A, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. Título original: *Wasted lives: (modernity and its outcasts)*.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção Social da Realidade*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens, 1986.

BEZERRA JUNIOR, B. C. Neurociências e psicanálise: definindo discordâncias para construir o diálogo. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, v. 38, p. 145-159, 2010.

BIRMAN, J. *Mal estar na atualidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tatuando o Desamparo: a Juventude na atualidade*, 2005. Disponível em: <<http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/birman-tatuando-o-desamparo.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BLOS, P. *Transição Adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOCK, A. M. B. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão*. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622004000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100003)>. Acesso em: 22 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Psicologia social e as políticas públicas*. Passo Fundo, RS: ABRAPSO, 2006, p. 174-181.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *Le capital social*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, jan. 1980.

\_\_\_\_\_. *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. , 1983.

BRANCO, A. U.; VALSINER J. *Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions*. Psychology and Developing Societies, 1997.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: Desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania, 2005.

BRASIL. Situação da Adolescência Brasileira. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de julho 1990.

BRUNER, J. *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed. 1997.

BUCHIANERI, L. C. *Adolescência, Velocidade e tédio*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BUJES, M. I. E. *Infância e Maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAIERÃO, S. I. *Jovens e escola: Trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio*. 2008. 320f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CALLIGARIS, C. *Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2003.

CAMPOLINA, L. de O. *Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência*. 2007. 275f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia (mestrado) da Universidade Nacional de Brasília. Brasília. Distrito Federal, 2007.

CAMPOS, A. M. In: CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CANCLINI, N. G. Imaginários culturais da cidade: conhecimento/espetáculo/desconhecimento. In: COELHO, T. (Org.). *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

CAON, C. M. O Self como objeto de estudo da Psicologia Cultural. In: OLIVEIRA M. O; OLIVEIRA M. K. *Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura*. (org) Porto Alegre: Artmed, 1999.

CARDENAS, P. R. In: CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CARLUCCI, A. P. *A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta*. 2008. 250f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia (mestrado) da Universidade Nacional de Brasília. Brasília. Distrito Federal, 2008.

CARRANO, P. C. R. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* /Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. - Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

\_\_\_\_\_. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro: DP&A, n. 1, maio 2000.

CARVALHO, M. M. K. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (Coord.). *Juventude, juventudes: O que une e o que separa*. Brasília: Edições Unesco, 2006.

CHIMIEL, S. El Milagro de la eterna Juventud. In: MARGULIS, M. (ed.) *La juventud es mas que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 2000.

CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

COSTA, J. F. Entrevista com Jurandir Freire Costa. Violência e Seus Destinos na Psicanálise, Caderno de Psicanálise: CPRJ, Rio de Janeiro, v. 33, n. 24, p. 10-14, 2011.

COSTA, M. V.(org). *A escola tem futuro?* 2ed. Rio de Janeiro, Lamparina. 2007, 176 p.

COUTO, C. L. *Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão*. 2009. 375f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (mestrado) da Universidade Nacional de Brasília. Brasília. Distrito Federal. 2009.

CROCHIK, J. L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAYRELL, J. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 3 / tradução de A. G. N. et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

DESCHAMPS, J. C.; PASCAL, M. *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Coleção Psicologia Social Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, N. *Vigotski. O “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBET, F. *École, familles: le malentendu* (Sommaire). Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 11-42.

DUVAN, 2007 (p. 18) In: \_\_\_\_ ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

\_\_\_\_\_. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FEIXA, C. P. *De jóvenes, bandas y tribus: Antropologia de la juventude*, Editorial Ariel, S.A, Barcelona, 1999.

FERREIRA NETO, L.C. *Formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. Belo Horizonte: EPUC/MG, 2004. FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, R. (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC / Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIGUEIREDO L. C. M.; SANTI, P. L. R. *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa* Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *A História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCO, P. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação da Adolescência Brasileira. *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir*

vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, DF: UNICEF, 2011.

FREIRE, C. F. S. *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógica desenvolvimental*. Tese. 2008. 275f. Programa de Pós-graduação em Psicologia (doutorado) da Universidade Nacional de Brasília. Brasília. Distrito Federal. 2008.

FREITAS, A. S. de. Violência, juventude e aprendizagem de si: O ponto cego das políticas públicas. In: *Congresso de Sociologia, XIII*, 2007, Recife. Anais. 2007.

FREITAS, M. T.; KRAMER, S; SOUZA, S. J. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996.

\_\_\_\_\_. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1911-1996.

GALLERT, A. Z. et al. *Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey*. 2002. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18055/18055.PDFXXvmi=NUUq4A8CvCO0blPftNpJpQiLhbfW02fNxae2LnEh1shcP8skVS4mJm92zoZzrenppCsb18t2CMesUINRBSflfooPONpgDNH3qbfsjJuWwKpssek57ArmZQdNeD5SrNVT0cmkWShtDIW7Whd4SFrSwFHMjNFMBCCHCO4WMxfgBxdJUvWZpDqia70WqODEqfV3510RZg9Bemk9Th9kVBE6IF4atIoUxlx4mZWlf6WttiEnBOJwpnE93lkwqJrp6qusp>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERGEN, K. In: CAON, C. M. O Self como objeto de estudo da Psicologia Cultural. In: OLIVEIRA M. O; OLIVEIRA M. K. *Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura*. (org) Porto Alegre: Artmed, 1999.

GHIRALDELLI Jr., P. *O corpo: Filosofia e educação*, São Paulo, Ática, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, H. A. O filme KIDS e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: 34 ed. 1993.



HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARRÉ, R.; GILLET, G. *A mente discursiva: os avanços na ciência cognitiva* (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Suplemento de Esporte da Pesquisa de Informações Básicas Municipais do IBGE (Munic). Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Suplemento Especial de Assistência Social da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2009 (Munic). Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Munic. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. Rio de Janeiro, 2009.

JACQUES, M. G. C. Trabalho, educação e construção da identidade. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 1993.

JANIN, B. Los Padres, el niño y el analista: encuentros e desencuentros. *Revista Cuestiones de la infancia*; Universidad de ciencias sociales e empresariales (UCES) Buenos Aires-Argentina, 2004. Disponível em: <[http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/204/Los\\_padres\\_el\\_ni%C3%B1o\\_y\\_el\\_analista.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/204/Los_padres_el_ni%C3%B1o_y_el_analista.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

KHEL, M. R. Uma vida sem sujeito, 2003. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/umavidasemsujeito.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

LEITE, C. R. O grupo 'nós na fita': análises de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens do Morro do Preventório. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LIBÂNEO, L.C. Uma escola do século XXI\_\_ In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LINCK, R. S. *Hora do recreio: processos identitários juvenis nos tempos e nos espaços escolares*. Dissertação. 2009. 345f. Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 2009.

LIPOVETSKY, G. *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*; tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *O império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas*. Companhia das Letras. 1ed. Cidade: Companhia de Bolso, 2009.

\_\_\_\_\_. *Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOFFREDO A. M. *Figuras da sublimação na metapsicologia freudiana*. São Paulo: escuta: Fapesp, 2014.

LONGHI, M. ALMEIDA, M. da C. L. (Orgs.). *Etapas da vida - jovens e idosos na contemporaneidade*. [Série] Família e Gênero, nº 15. Recife: UFPE Ed. Universitária, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUENGO, F. C. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância / Fabiola Colombani Luengo. Assis, 2009. 120 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Orientador: Elizabeth Piemonte Constantino. Disponível em: <[http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97572/luengo\\_fc\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97572/luengo_fc_me_assis.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

LYOTARD, J-F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, A. M. Avaliação Psicológica e as relações institucionais. In: Conselho Federal de Psicologia. Ano da Avaliação Psicológica – Textos geradores - Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. Disponível também em: [www.pol.org.br](http://www.pol.org.br) 1ª edição – 2011.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar: Em busca de novos rumos. São Paulo - SP. Casa do Psicólogo. Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente. 1999.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 9, n. 1, p. 63-75. 2001.

MARCELLO, F. de A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agnóstica de sujeitos-maternos. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 01, 2004, p. 199-213. Porto Alegre / UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25426>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NUNES, Â. M. de S. Uma Reflexão acerca do conceito de identidade. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v. 38, out./dez. n. 04 Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, A. M. *Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*. Dissertação. 2008.245f. Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, L. Os “excluídos” existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: v. 12, n. 33, fev. 1997.



OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicol. estud.*, Maringá, vol. 11, n. 2, 427-436, maio-ago. 2006.

OLIVEIRA, P. P. Intersecção de redes: Juventude, pobreza e criminalidade. In: *Congresso Brasileiro de Sociologia, XII*, 2007, Recife. Anais...Recife: Ufpe, 2007.

OSORIO, L. C. *Adolescente hoje*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, J. O. *Adolescer- Estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OZELLA S. A, W. M. J.; SANCHEZ, S. G. As concepções de adolescentes sobre adolescência/adolescente: um estudo em grupos étnicos e classes sociais. Projeto de pesquisa em andamento não publicado. Curso de Mestrado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2001.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J.; Desmistificando a Concepção de Adolescência. São Paulo: PUC. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, 139-165, 1990.

PAPALIA. D. E. *Desenvolvimento Humano*. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTO, M. H. S. (Org.). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PELBART, P. P. *Da clausura do fora ao fora da clausura: Loucura e desrazão*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Mutações Contemporâneas. Disponível em: <[http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter\\_pal.htm](http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter_pal.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2015.

PELEGRINO, H. Pacto edípico e Pacto social, artigo escrito para a *Folha de São Paulo*, 1983. Disponível em: <<http://www.sppsic.org.br/blog/?p=354>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

PÉREZ GOMES, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, M. M. *Ser adulto e ser jovem: Identidades, representações e trajetórias*, 2006.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. E. *A teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 06 out. 2014.

REIS, F. B. de A. *Histórias de adolescente: sentidos construídos sobre a escola*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR, Porto Velho, 2011.

REY, F. L. G. *A distinção: Crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: *Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPED*. Outubro 2001.

\_\_\_\_\_. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005c.

RIBEIRO, A. R. C. *Sujeitos à escola ou Sujeito da escola? A elaboração das identidades de alunos do ensino médio durante a produção de um roteiro de vídeo*. Tese. 2011.390f. Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, P. F. de M. *O papel da escola frente aos desafios do século XXI: A opinião de jovens estudantes do ensino médio do Distrito Federal*. 2007. 245f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Universidade Católica de Brasília, 2007.

ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROLNIK; GUATTATTI. *Micropolíticas: Cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. de S. “*Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*”. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001. p.135-157.

SANTOS, W. P. de L. S. *A escola enquanto espaço privilegiado de construção de "meninos de verdade": concepções e valores atribuídos a essa instituição por crianças pobres*. Dissertação. 2004. 185f. Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004.

SARTORO, E. R. de L. *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”*. Dissertação: (mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Rondônia. Orientadora, Marli Lúcia Tonatto Zibetti. Porto Velho, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERO, S. B. C. R. *Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (dê)sordenando espaços e tempos escolares*. Doutorado em educação. UFRGS. 2013.

SIBÍLIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, E. T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

SILVA, J. de. S. e. “*Por que uns e não outros?*” Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, M. de H. P. *Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças*. 2010. 345f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano (mestrado) da Universidade Nacional de Brasília. Brasília. Distrito Federal. 2010.

SILVA, T. T da. O adeus as meta narrativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidades Terminais: Mudanças na Pedagogia Política e na Política da Pedagogia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. O adeus as meta narrativas. In: SILVA, T. T. da (org). *Identidades Terminais: Mudanças na Pedagogia Política e na Política da Pedagogia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. 1. ed, Petrópolis - RJ: Vozes, 1996. 273 p.

SOARES, M. M. G. de M. *FAMÍLIA – ABRIGO – RUA: Construção de significados dos adolescentes nas passagens por contextos de desenvolvimento*. Dissertação. 2012. 245f. Programa de Pós Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco (mestrado) Recife, Pernambuco. 2012.

SOAREZ, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUSA, M. B. C. A Pesquisa na UFRN: percurso, desafios, realizações e ações de futuro. *Ciência Sempre*, v. 6, p. 20-25, 2010.

SOUZA, S. G. L. *Uma Nova Etapa: juventude e experiência de ingresso no ensino médio*. Dissertação. 2007. 195f. Programa de Pós-graduação em Psicologia (mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SOUZA, T. V. *Um estudo dialógico sobre a institucionalização e subjetivação de adolescentes de uma casa de semi liberdade*. Dissertação, 2007. 275f. Programa de Pós-graduação em Psicologia (mestrado) da Universidade Nacional de Brasília. 2007.

SPOSITO, M. P. Juventude e poder local: um balanço de Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas em municípios de regiões metropolitanas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

STEINBERG, S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C.; SANTOS, Edmilson S. (Orgs.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/RS, 1997.

TAP, M. G. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* / Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. - Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

UNICEF. Situação da Adolescência Brasileira 2011 Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

UNICEF. *A voz dos adolescentes*. Brasília, 2003 et UNICEF/IAS/FIAS, Adolescentes e jovens do Brasil: participação social e política. Brasília, 2008.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2011: Caderno Brasil*. Brasília, 2011.

VEIGA-NETO, A. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

\_\_\_\_\_. *Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil: juventude, violência e cidadania*. Brasil: UNESCO, 2004.

XAVIER, M.S. Psicologia, saúde e adolescência: um desafio para a atuação do psicólogo. In: \_\_\_\_\_. CONTINI, M. L. J. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* / Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia,



# APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO**



## **ANEXOS**

## ANEXO A – TABELAS

Tabela 1 – Comparação

	População de 15 a 24 anos <b>2010</b>	% de 11 a 14 anos na escola <b>2010</b>	% de 15 a 17 anos na escola <b>2010</b>	População total <b>2010</b>	População de 10 a 14 anos <b>2010</b>	População de 18 a 24 anos <b>2010</b>
Brasil	34150830	96,14	83,32	190755799	17167135	23814018
Cáceres (MT)	16449	97,84	83,62	87942	8400	11354
Cacoal (RO)	15592	97,16	81,04	78574	7473	10863
Catanduva (SP)	17744	97,58	89,94	112820	7803	12727

Fonte: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Cacoal-RO

IDHM e componentes	1991	2000	2010
<b>IDHM Educação</b>	0,171	0,377	0,620
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	17,63	31,01	48,84
% de 5 a 6 anos na escola	19,15	52,83	85,61
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	32,15	64,26	93,27
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	10,97	31,66	59,39
% de 18 a 20 anos com médio completo	5,50	17,77	40,81
<b>IDHM Logenvidade</b>	0,667	0,745	0,821
Esperança de vida ao nascer (em anos)	65,03	69,70	74,27
<b>IDHM Renda</b>	0,593	0,650	0,727
Renda per capita	320,24	456,63	738,06

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Tabela 3 - Vulnerabilidade Social -Cacoal-RO

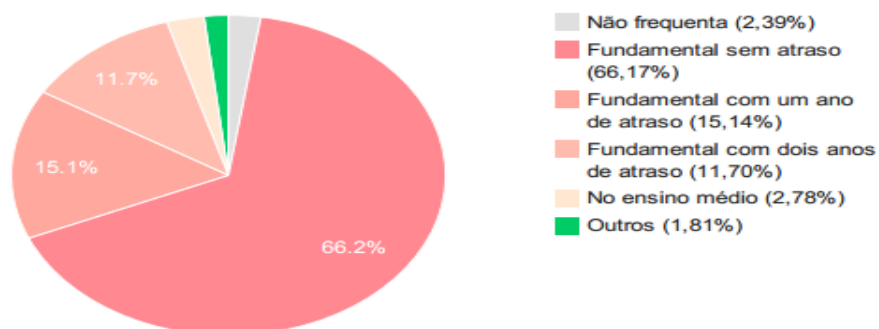
Crianças e Jovens	1991	2000	2010
<b>Mortalidade infantil</b>	35,37	21,27	14,30
% de crianças de 4 a 5 anos fora da escola	-	72,83	37,59
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	28,76	10,54	2,39
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza	-	15,85	9,64
% de mulheres de 10 a 14 anos que tiveram filhos	0,52	0,79	0,68
% de mulheres de 15 a 17 anos que tiveram filhos	5,94	8,53	6,03
<b>Taxa de atividade – 10 a 14 anos</b>	-	14,53	11,80
<b>Família</b>			
% de mães chefes de família sem fundamental completo e com filhos menores de 15 anos	10,66	10,87	12,80
% de pessoas em domicílios vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos	2,77	1,78	1,84
% de crianças extremamente pobres	30,94	11,52	8,77
<b>Trabalho e Renda</b>			
% de vulneráveis à pobreza	73,35	49,47	28,82
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	56,82	39,87

Fonte: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>.

## ANEXO B - GRÁFICOS

**Gráfico 1 – Frequência escolar de 6 a 14 anos/Cacoal – RO/2010**

**Frequência escolar de 6 a 14 anos - Cacoal - RO - 2010**

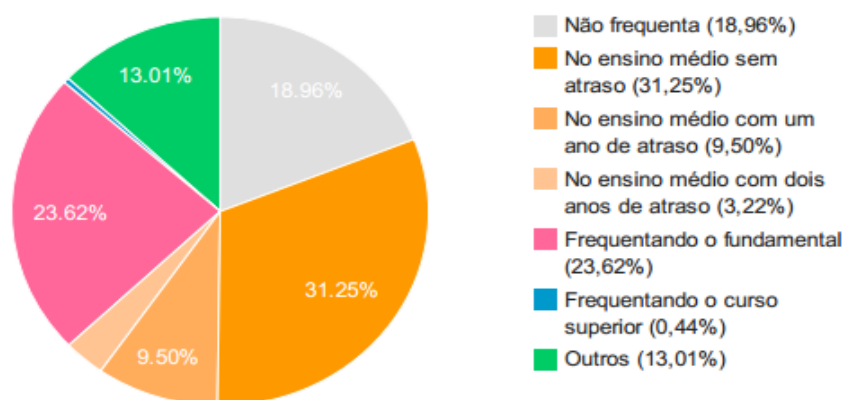


**Frequência escolar de 15 a 17 anos - Cacoal - RO - 2010**

Fonte: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>

**Gráfico 2 – Frequência escolar de 15 a 17 anos/Cacoal – RO/2010**

**Frequência escolar de 15 a 17 anos - Cacoal - RO - 2010**



Fonte: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>

**ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA**